الدكتور عبد الفتاح أبو معال

أدب الأطفال

وأساليب تربيتهم وتعليمهم وتثقيفهم



الشروق

o أدب الأطفال وأساليب تربيتهم وتعليمهم وتثقيفهم.

o الدكتور عبد الفتاح أبو معال.

● الطبعة العربية الأولى: الإصدار الاول، 2005 .



الناشر:

دار الشروق للنشر والتوزيع
هاتف: 4618190 / 4618191 / 4624321 فاكس 4610065
ص.ب 926463 الرمز البريدي 11110 عمان - الاردن

دار الشروق للنشر والتوزيع
رام الله المنارة - شارع المنارة - مركز عقل التجاري هاتف 02/2961614
غزة: الرمال الجنوبي قرب جامعة الازهر هاتف 07/2847003

□ التنضيد والاخراج الداخلي وتصميم الغلاف وفرز الألوان و الأفلام :
دائرة الإنتاج / دار الشروق للنشر والتوزيع
هاتف: 4618190/1 فاكس 4610065 / ص.ب. 926463 عمان (11110) الاردن

Email : shorokjo@nol.com.jo

أدب الأطفال

وأساليب تربيتهم وتعليمهم وتثقيفهم

تأليف

الدكتور عبد الفتاح أبو معال



2005

الإهداء

إلى الأطفال . . ورود الحياة وزينتها

إلى المهتمين بالطفولة وأدبها

إلى الآباء والأمهات

إلى الأصدقاء والمحبين

أهدي هذا الكتاب

الدكتور عبد الفتاح أبو معال



المحتويات

الفصل الأول

أدب الأطفال ومراحل النمو

الفصل الثاني

مظاهر النمو للطفل وتطبيقاتها التربوية

الفصل الثالث

نشأة أدب الأطفال وتطوره

الفصل الرابع

أشكال أدب الأطفال

الفصل الخامس

الشعر والأغاني والأناشيد في أدب الأطفال

الفصل السادس

كيف يتم تعلم الموسيقى

الفصل السابع
طرائق التعليم العامة

الفصل الثامن
وسائل تشجيع أدب الأطفال ودور كلّ وسيلة



المقدمة

تشير معظم كتب الأدب في العالم، إلى أن الأدب في العهد القديم وفي معظم بقاع العالم لم يعط أدب الأطفال الاهتمام الكافي، وأن الاهتمام الحقيقي بأدب الأطفال لم يبدأ بشكل واضح إلا في القرنين الماضيين، أي بعد عصر النهضة في أوروبا. أما في ما مضى من عصور تاريخية فقد كانت هناك إشارات مختلفة في أدب الأطفال، تروى مشافهة، وعلى شكل قصص وحكايات وأساطير، تتناقلها الألسن جيلاً بعد جيل. إلى أن شاع بعد ذلك الاهتمام بأدب الأطفال المكتوب في البلدان الأوروبية.

أما في العالم العربي، فإن الكتابة في أدب الأطفال، واجهت كثيراً من الصعوبات في بدايتها، والمراجع العربية الموجودة على قلتها في هذا المجال، تشير إلى تأخر ظهور أدب الأطفال المكتوب في الوطن العربي بالمقارنة مع تطوره وظهوره في البلدان الأخرى.

لقد أشارت بعض الدراسات إلى أن ظهور أدب الأطفال العربي قد تأخر إلى أواخر القرن التاسع عشر، وقد تأثر كثيراً بما وصلنا من ثقافة ومؤلفات فرنسية أو إنجليزية أو أوروبية بشكل عام.

وفي وقتنا الحالي بدأ الاهتمام بهذا النوع من الأدب في جميع أجزاء العالم العربي، بحيث تمت ترجمة الكثير من المؤلفات الأوروبية، وكتب الكثير من الكتابات والمؤلفات المحلية، بالإضافة إلى ظهور فنون كثيرة كمسرح الطفل والتمثيليات التلفزيونية والإذاعية، وكذلك المجلات المصورة، والكتب المتنوعة، وأنشئت المكتبات الخاصة بالأطفال، وظهرت دور نشر ومطابع متخصصة بأدب الأطفال.

والأردن شأنه شأن مثيلاته من الدول العربية، فقد بدأ الاهتمام بأدب الأطفال فيه حديثاً، وقد بدأت الكتابة في هذا اللون من الأدب الخاص بالأطفال، عبارة عن محاولات كتابية متناثرة هنا وهناك على صفحات المجلات والصحف اليومية والأسبوعية، وفي

زواياها الأدبية، وفي ملاحقها الثقافية، وكانت هذه المحاولات تسير أحياناً بخطى وئيدة. لكنها وجدت العناية والرعاية والدعم والتشجيع، فتخطت مرحلة المحاولات المتناثرة، إلى مرحلة الكتابة والتأليف والنشر بطريقة واضحة ومألوفة.

والحق يقال أن على الرغم من العناية والاهتمام بأدب الأطفال في الأردن، فإن ذلك لم يظهر دراسة أدبية نقدية جادة جامعة لأدب الطفل وتطوره، تجمع بين ثناياها صوراً وألواناً من أدب الطفل، يمكن الرجوع إليها كدراسة مركزة تفي بالغرض في مجال أدب الطفولة، وليس ادِّعاءً أن يقال أن ليس ثمة دراسة مستقلة متكاملة في هذا الموضوع، الذي لا نعدم أن نجد إشارات إلى بعض جوانبه في الدراسات الحديثة التي تبحث في الأدب والنقد بعامة، أو في مقالات وأبحاث كتبت في مسائل معينة تتعلق بأدب الأطفال.

وقد أشرت إليها كلها في مواطنها ضمن هذه الدراسة، وأخذت منها في تأكيد كثير من الآراء والاستنتاجات التي اهتديت إليها بعد الدراسة والبحث والتنقيب.

وأود أن أنوِّه هنا إلى وجود بعض الدراسات التي نشرت في كتب مختلفة تتعلق بهذا الموضوع. وبالنظر إلى أهمية هذا اللون من الأدب، ولا سيما في هذه الأيام، التي أصبحت فيه حركة الكتابة الأدبية بشكل عام، وكتابة أدب الأطفال بشكل خاص، حركة نشيطة، وأخذ الكثيرون من الكتّاب والأدباء والمهتمين والمبتدئين والهواة، يكتبون للأطفال في موضوعات مختلفة: القصة، والمسرحية، والشعر والأناشيد، والمسلسلات وبرامج الأطفال. وأخذت المطابع ودور النشر تطبع وتنشر كل ما يصلها على أنه من أدب الأطفال.

ونشطت أقلام كثيرة في الكتابة إلى الأطفال، ارتجالاً أو غير ذلك، وكأن هذا الأدب مركّب سهل القياد، لمن يريد، بغض النظر عن صفات الكاتب والكتابة للأطفال، حتى بلغ ببعضهم القول إن الكتابة للأطفال أمر سهل يستطيعه كل من رغب فيه.

ولما لم أجد دراسة وافية متكاملة في هذا الموضوع، فقد وجدت نفسي تواقاً لخوض غمار هذا البحث، وقد بدأت الرغبة لدي، من خلال مساهماتي بالكتابة إلى الأطفال، ومنذ فترة ليست بالقليلة، في أن أكتب، وما زلت أكتب، ألواناً من القصص والمسرحيات، بالإضافة إلى مساهمات خاصة في العديد من زوايا المجلات الأدبية

وبرامج الإذاعة والتلفزيون, في أدب الأطفال، بل أرصد كل مكان للقدماء فيه من آراء وملاحق يلتقون فيها مع المحدثين، فقد كانت غايتي موجهة لتبين أصل أدب الأطفال في قديمه ومنهجه وتطوره.

لكنني لم أكتب بالمنهج التاريخي الذي يرصد كل المسائل بغض النظر عن صوابها أو خطئها، بل راعيت المنهج النقدي الذي يكشف عن الخطأ والصواب، ومع هذا فلم التزم حدود هذين المنهجين، بل تخطيت النقد أحياناً إلى عرض النماذج نفسها لتوضّح ما طرح نظرياً من مادة علمية، في أي حال، كانت الدراسة جامعة، تحليلية نقدية بأسلوب علمي موضوعي لكل ما كتب عن أدب الأطفال.

وأكره شيء إلى نفسي أن أتحدث عن عملي، وهذه الدراسة لا حاجة إلى الحديث عنها، فهو أمر أتركه ليتضح من خلال الكتاب نفسه. لكنني مع هذا لا أدعي الإحاطة بكل شيء، فهذا ادعاء لا يستطيعه بشر، كما قال العماد:

(إنني رأيت أنه لا يكتب إنسان كتاباً في يومه إلا قال فيه غيره، لو غُيّر هذا المكان أحسن، ولو زيد لكان يستحسن، ولو قدم هذا المكان أفضل، ولو ترك هذا المكان أجمل، وهذه أعظم العبر، وهو دليل على استيلاء النقص على جملة البشر).

وما يهمني هنا الإشارة إليه، أن خطة هذا الكتاب تناسب الدراسات الجامعية أو معاهد المعلمين، وكليات المجتمع، ومعلمي المدارس، والمهتمين بكتابات الأطفال وأدبهم في كل مكان.

والله أسأل أن يوفقنا جميعاً لما فيه الخير، إنه هو الموفق، ومنه نستمد العون والتوفيق.

المؤلف

الدكتور عبد الفتاح أبو معال

الفصل الأول

أدب الأطفال ومراحل النمو

لا شك في أن الطفولة هي الركن الأساسي في بناء الإنسان ومجتمعه كلّه. لذلك فالاهتمام بنموّها نمواً سليماً، مع مواصلة العمل على حفظ هذا النمو ومتابعته بالرعاية والعناية، يكون مؤشراً من المؤشرات الحضارية للأمة التي تسعى لإيجاد مواطن صالح قادر على العطاء وتحمّل أعباء الحياة، ويُسهم في بناء مجتمع قوي.

والاهتمام في هذه المرحلة من حياة الإنسان (الطفولة) يأخذ جوانب متعددّة، لكنها تسير على خط واحد، وقد تلتقي جميعها في هدف واحد.

هذه الجوانب هي الأمور الثقافية والاجتماعية والصحية والتربوية والترفيهية، والخط المشترك الذي تسير عليه، هو خط بناء الإنسان المتوازن في هذه الجوانب جميعها، والاهتمام فيها على حدّ سواء، دون ترك أحدها يأخذ حق الآخر. وأما الهدف الواحد الذي تلتقي عليه هذه الجوانب الهامة من حياة الإنسان في مرحلة طفولته، فهو هدف التوصل إلى شخصية متكاملة في نموّها، تكون قادرة على القيام بدورها خير قيام في الحياة الإنسانية التي تعيشها.

لعل أدب الأطفال يشغل حيزاً لا بأس به من هذه الجوانب، لأنه أصبح حقيقة تربوية، وراوح مكانه في البيت والمدرسة وفي المؤسسات الاجتماعية التي تهتم بالطفولة.

وخلال السنوات الأخيرة، أخذ الأدب في النمو السريع، ما جعل الاهتمام به أمراً واضحاً، يعني الأمهات والآباء، والمعلمين والمعلمات بشكل خاص، وأفراد المجتمع

جميعاً كل في حقل اختصاصه، وأصبح أدب الأطفال أداة تثقيفية هامة، ولا شك في أن الثقافة هي أحد مكونات شخصية الطفل. وما يحصل على صفات الطفل العقلية والنفسية والجسمية يكون عاملاً في بناء شخصيته بناء سليماً.

وتتأثر هذه الصفات بعاملين: النمو، والتعلّم والثقافة. والعلاقة بينهما علاقة متبادلة، وكل واحد منهما يؤثر في الآخر تأثيراً مباشراً.

فحالات حب الاستطلاع، والميل إلى التعلّم، ومحاولة الطفل في التعّرف إلى جوانب الحياة المحيطة به، كلّها تشكّل دوافع إلى القراءة والإقبال على الكتاب، وأخذ الثقافة المعرفية منه.

والثقافة هي حصيلة المعرفة والفنون والأخلاق والمعتقدات، والتقاليد والعادات التي يكتسبها الفرد في حياته الاجتماعية.

وأدب الأطفال هو الجزء الأساسي من هذه الثقافة، بل هو الأداة التربوية التثقيفية، وله الأثر الواضح في بناء شخصية الطفل. فهل يُترك دون توجيه وإشراف ومتابعة؟ والإجابة عن هذا السؤال تكمن في معرفة أن المشكلة التربوية تنحصر في توفير ألوان المعرفة المناسبة لكل مرحلة من مراحل النمو، وتقديمها إلى الطفل بأسلوب خاص، وأي عملية تربوية لا تراعي هذا الشرط، وما يتطلبه من عوامل مساعدة تعطي الأطفال القدرة على اكتساب المهارات السلوكية المناسبة لكل مرحلة، لا تحقّق الأهداف المرجوّة.

إن الطفل يتأثر في عملية نموِّه، بمجموعة من المؤثرات البيئية الاجتماعية، التي تنشأ عنها متطلبات معينة، هذه المتطلبات التي يسعى الطفل إلى إشباعها هي ما يسمى في علوم التربية وعلم النفس والعلوم الاجتماعية بمطالب النمو. والتوافق بين مطالب النمو والأهداف التربوية يجب أن يبقى مستمراً دائماً.

وإذا ما أريد لأدب الأطفال أن يحقّق ما يصبو إليه في مجال التربية، فإنه يجب أن يتوافر له التوافق مع حاجات النمو من حيث المضمون والشكل والأسلوب.

فالطفل يعزف عما يقدّم إليه في مجال التربية، ما لم يتناسب مع نموِّه، ومقدرته الإدراكية واللغوية. والخطط التربوية السليمة هي التي تراعي مراحل النمو، فلا تقدّم إلى

الطفل خطوة سابقة لأوانها في نموِّه، وقبل أن يكون مهيأً لها. وهي التي تهدف إلى مساعدة الطفل في اجتياز مراحل نموِّه حتى يصل إلى حدود قدراته.

يختلف الأطفال في ميولهم ورغباتهم ودوافعهم وعواطفهم وانفعالاتهم النفسية، وهذه الاختلافات تفرضها مراحل النمو الجسمي والنفسي والعقلي والاجتماعي واللغوي.

ولكل مرحلة من مراحل نموِّ الطفولة خصائصها، وأدب الأطفال هو على رأس الموضوعات التربوية التي يجب أن تُبنى على هذه الخصائص سواء من حيث الشكل أو الأسلوب أو المضمون.

ولا بد من التنويه هنا، إلى أن تقسيم النموِّ إلى مراحل، هو من باب الدراسة العلمية وتسهيل أمورها، لأن النموَّ هو كل متكامل في بناء شخصية الإنسان. وكل مرحلة من مراحل النمو هي استمرار لما قبلها وامتداد لما بعدها، وهي جميعها تسير في إطار واحد وتشكل حياة إنسانية لكل فرد.

وهذه المراحل هي: مرحلة ما قبل الولادة، مرحلة المهد، مرحلة الطفولة المبكرة، مرحلة الطفولة المتوسطة، مرحلة الطفولة المتأخرة، مرحلة المراهقة، مرحلة الرشد.

أما مرحلة **ما قبل الولادة**، فلا شأن لأدب الأطفال بها، وهي تخضع لعوامل الوراثة والصحة. وأما مرحلة المهد، فليس لأدب الأطفال صلة مباشرة بها إلاّ من ناحية واحدة، وهي تأثر الطفل بنغمات أغاني أمه، وهدهداتها له عند النوم.

فالهزهزات التي تقوم بها الأم لطفلها، والمصاحبة للغناء أحياناً قبل نومه، وأقوالها له حين تحضنه، وتروي له ما اختزنته ذاكرتها، للتعبير عن فرحها به، هذه الأمور التي تنساب إلى مسامع الطفل تؤدي إلى الاطمئنان النفسي والارتياح بشعوره بالعطف والحنان، وتعوّده في الوقت نفسه الاستماع الجيد إلى إيقاع الكلمات التي سيتعرف إليها في مراحل متقدمة من نموه في الأناشيد والقصص والمسرحيات وغير ذلك. وكذلك في فترة متأخرة من مرحلة المهد، عندما يصبح الطفل قادراً على إدراك ما يُعرض عليه من الأشكال

والصور ليتعرّف إليها، ويربط بينها وبين أسمائها أو أصواتها. وهذا ما يصبو إليه أدب الطفل من حيث إيجاد الألفة في نفس الطفل ليقبل على القراءة فيما بعد.

ويمكن القول إنه لا يوجد لأدب الأطفال في هذه المرحلة من **مراحل النمو** دور بارز. فهو يهتم من جانبه فقط بالصورة الجميلة والنغم العذب الذي ينساب برقة وحنان من صوت الأم، وقد يلح الطفل على سماعها وتكرارها دون أن يفهمها، ولكن لإعجابه بإيقاعها، ولما فيها من شعور نفسي مريح.

أما دور أدب الأطفال الحقيقي فيأتي بشكل واضح في مراحل النمو التي تلي هاتين المرحلتين. إن خصائص مرحلة الطفولة الأولى (المبكرة) والتي تمتد من السنة الثالثة إلى الخامسة من عمر الطفل هي التي تعطي أدب الأطفال المجال التربوي الواضح.

فهذه المرحلة من مراحل الطفولة يطلق عليها، **مرحلة الواقعية**، أو مرحلة الخيال المحدود المرتبط بالبيئة. وهي المرحلة التي تقتصر على الأسرة بدرجة كبيرة حيث الأم والأدب والأخوة يتحركون أمام ناظري الطفل باستمرار، كذلك بعض الأقارب الذين يترددون على أسرته، وبعض الجيران المحيطين بأسرته، وبعض الباعة. وتشغل الألعاب التي يلهو بها، والحيوانات الأليفة القريبة منه جزءاً من واقعه في هذه المرحلة.

والمعروف أن الطفل يتأثر بمعطيات واقعه، ويستجيب لتأثيراتها المتعدّدة، وهو دائماً يحاول اكتشاف ما يحيط به، ويتخذ من حواسه وسائل وأدوات للتعرّف إلى هذا الواقع.

ومن هنا، فإن مرحلة الطفولة المبكرة على درجة عالية من الأهمية في حياة الطفل، فهي النواة لشخصية الإنسان.

ولذلك فأثر التربية في هذه المرحلة يفوق أيّ مرحلة أخرى تالية. ولقد أكدّت الدراسات التربوية والسلوكية التي قامت على دراسات ميدانية على أعداد كبيرة من الأطفال أن بالإمكان تقوية شخصية الطفل أو إعدادها بشكل سليم قبل السنة الخامسة من عمره. كما أن هناك رأياً تربوياً يؤكد على أن السنوات الخمس الأولى من حياة الطفل هي المرحلة التي تستقر فيها أسس التربية السليمة. والدور، في غالبيته هنا، يقع على عاتقي الوالدين، فكل ما يقدمانه من أسس تعين العملية التربوية.

يكون الطفل في هذه المرحلة ميالاً بطبعه إلى اللعب الانفرادي ، على الرغم من أنه قد يلعب ضمن جماعات صغيرة أيضاً . ويغلب على لعب الذكور من الأطفال الحركة والعدوانية ، وعلى لعب البنات طابع الهدوء . ولكن من الملاحظ أيضاً ، أن الطفل في هذه المرحلة يميل إلى التركيز على ذاته . وعلى الرغم من حبه للعب مع أقرانه أحياناً فإنه قد يلاحظ حبه لمشاركة الكبار في لعبه ، واعتماده في هذه المرحلة عليهم .

ويبدأ التطّور العقلي عند الطفل في هذه المرحلة بالوضوح ، ويبدو ذلك من خلال نموٍّ المفردات اللغوية عنده ، ونموِّ المحصول من المعلومات التي يصل إليها من خلال أسئلته الكثيرة التي يطرحها على المحيطين به من خلال دوافع حب الاستطلاع عنه ورغبته في التعرّف إلى جوانب البيئة التي يعيش فيها . وتتركّز أسئلته في الغالب على الناس والأشياء والظواهر التي يراها .

وهذه الأسئلة التي يطرحها أسئلة مهمة ، فهي تساعده على إجراء تجاربه في التعرّف إلى الأشياء والأفكار والكلمات ، وتشكّل هذه الأسئلة وسائل في تطوير شخصيته وتنميته عقلياً واجتماعياً ونفسياً . كما أن هناك رأياً تربويًا آخر جعل علماء النفس والتربية يسمون هذه المرحلة باسمه ، وهو الرأي الذي يقول إن هذه المرحلة ، مرحلة الخيال الإيهامي .

ويلاحظ بأن خيال الطفل في هذه المرحلة خيال حاد ، لكنه محدود ، ومرتبط ببيئة الطفل وواقعه ، فهو يتخيل لعبته كائناً حياً ، يتحدث إليها ، ويلعب معها . فالخيال الإيهامي له دور في نمو الطفل ، فهو ينظم الكثير من نشاطاته ، ومهاراته الحركية ، وينشط إدراكه وقدرته على التفكير المستقل . ومهمة أدب الأطفال أن يستغل هذا النوع من الخيال ، ويستفيد منه في تجسيد خياله المرتبط في بيئته وواقعه .

وتبرز أيضاً في هذه المرحلة حاجة الطفل إلى اللعب ، وهذاما يعطي أدبه أبعاداً تربوية أخرى . فالطفل يكون ميالاً إلى الحركة واللعب والنشاط ، وهو في حاجة إلى الاهتمام بالنمو البدني ، لإعطائه قدرة على الحركة بأشكالها المختلفة . وهذا ما يجعله ميالاً إلى التقليد وتمثيل القصص . ودور أدب الأطفال الجيد أن يقدّم إليه مجالات واسعة في الخطابة واللعب والرياضة والأناشيد والتمثيل .

وأما **الجانب اللغوي** في هذه المرحلة ، فهو من الأمور الهامة في أدب الطفل ، وهو

الدليل الواضح على نموٍّ إدراكه وقدراته العقلية. فأدب الطفل يعتمد هنا على حصيلة الطفل اللغوية فيعززها ويدعمها ويزيد عليها قليلاً، ليحفظها بشكل طبيعي.

والملاحظ أن الطفل يفهم في هذه الفترة من عمره ألفاظاً وجملاً وعبارات أكثر من الحصيلة اللغوية نفسها، وهذا ما جعل علماء التربية يقولون بأن لكل طفل قاموساً فهمياً وآخر لغوياً.

ويبدأ الطفل في نموِّه اللغوي هنا، بتعلّم الأسماء المحيطة به والقريبة منه، ثم يتعلّم الأفعال والصفات المحسوسة أولاً، وبعد ذلك يتعلّم الأفعال والصفات غير المحسوسة. لكن هذا لا يمنع من ظهور الفروق الفردية عند الأطفال، التي تظهر في حصيلتهم من المفردات اللغوية، والقدرة على التفكير والتعبير والنطق. وخلاصة القول إن النموّ اللغوي في هذه المرحلة يتميّز بتركيزه على الواقع والذات والتكرار.

ولا شك في أن مراعاة هذه الصفات النمائية، تعتبر ضرورة تربوية في الكتابة إلى الأطفال في هذه المرحلة بالذات.

وتأتي القصة في مقدمة ما يرغب فيه الطفل، خصوصاً إذا كان موضوعها مستوحى من بيئته وواقعه، وشخصياتها من الشخصيات القريبة منه، والمألوفة لديه كشخصية الأم أو الأب أو أحد الأخوة، والحيوانات الأليفة أو الطيور التي يحبها ويعرفها، مع إضفاء الصفات التي يسهل عليه إدراكها، حيث الحركة والصوت والحجم واللون، فالبساطة والتحديد شرطان في إحداث القصة مع مرافقة الصور المحبّبة. وهنا يكون أدب الأطفال ليس مجرّد وسيلة ثقافية بحتة فحسب، بل وسيلة تربوية تدفع الطفل إلى حب الكتاب والقراءة فيه. ومهمته أيضاً أن يغني مخيلة الطفل بالأفكار، شرط ألاّ تكون مرهقة لاعتمادها على الحقائق الجافة التي تصلح للكبار.

وأما **المرحلة المتوسطة** م-ن الطفولة. فهي تمتد من السادسة إلى الثامنة من عمر الطفل. وفيها تستمر خصائص نموِّ الطفل من المرحلة التي سبقت (المبكرة) ويتم الانتقال تلقائياً واستمرارياً.

إن ما يميّز هذه المرحلة عن سابقتها هو ضرورة استمرارية خصائص النمو حتى مرحلة

النضج. وفي هذه المرحلة يصبح الخيال عند الطفل خيالاً إبداعياً موجهاً إلى غاية عملية، وهي توجه الطفل نحو تخيّل الأشياء والظواهر الطبيعية، فهو يسأل عن الأشياء غير المألوفة، وينمو خياله نمواً سريعاً، فيميل إلى حب القصص الخيالية التي لا ترتبط بواقعه ومحيطه. لكن السؤال الذي يطرح نفسه في هذه المرحلة: هل يترك العنان لخيالهم؟ أم يوضع لهم الحد مما يجعله في إطار الواقع؟ والإجابة تكمن في دور أدب الأطفال في إعطاء الطفل الخيال الذي يتيح له تصوّر نوع من الواقع لا يُدرك بالحواس.

فمهمته أن يغذّي هذا الخيال ويهذبه، وأن لا يدعه يبتعد بالطفل كثيراً عن واقعه حتى لا يتركه عرضة للأوهام المطلقة.

وأما إدراك الطفل للعالم الذي يبعد عن واقعه، فيكون إدراكاً كلياً في هذه المرحلة، أي إنه يُدرك الموضوعات بعامة، ولا يهتم بالجزئيات الفرعية فيها. لذا يفترض مراعاة البساطة والقلة في تقديم الحقائق، ومعرفة أن الطفل ميال إلى ما هو عملي. وأما من حيث حصيلته اللغوية فهي تأخذ بالاتساع التدريجي، ولا يهتم إلاّ بالكلمات التي ترتبط بخبرته الحسيّة. ونموُّه اللغوي في هذه المرحلة يعدّه إلى تعلّم القراءة والكتابة فينقله من الأمور الحسيّة إلى المجرّدة.

وأما فيما يتعلق بنموِّه العقلي في هذه الفترة فهو مرتبط بمعرفة انفعالاته النفسية، فالطفل يميل إلى العالم الخارجي ولاسيما الأطفال من أقرانه، ويبتعد قليلاً عن نطاق الأسرة، ويمتاز سلوكه بالاعتدال، فهو في مرحلة الثبوت الانفعالي - كما يقول علماء التربية والنفس. وهنا يبرز مجال أدب الأطفال في المسابقات الشعرية والقصصية والخطابية، ويصبح ميالاً إلى التنافس، وهنا يمكن التركيز على توجيه هذا التنافس للابتعاد عن سلبيات العدوان والغيرة غير المريحة في تعامل الطفل مع أقرانه.

ويستطيع أدب الأطفال أن يركّز على القيم الخلقية في مضامينه. بما يتناسب مع واقع الطفل ومحيطه. والطفل في هذه المرحلة شديد الحركة والنشاط والفعالية، لذا تسمى هذه المرحلة في رأي بعض علماء التربية والنفس باسم (مرحلة التبذير الحركي) فيميل الطفل فيها إلى تقليد الأبطال، ويفضّل القصص القصيرة والمسلسلات التي تكثر فيها العقد القصصية.

وأما **مرحلة الطفولة المتأخرة**، فهي تمتد من السنة الثامنة حتى السنة الثانية عشرة. وفيها ينطلق الطفل من الواقعية، ويبتعد عن الأمور الخيالية، ويقبل على الحقائق، ويميل إلى السيطرة والألعاب المختلفة، وخصوصاً تلك التي تتطلب مهارات كثيرة. كما أنه يقبل على قصص المغامرات والبطولة. وفي هذه المرحلة يحب الطفل الجماعة، ويتشدّد في طاعتهم، وهنا يكمن الحذر مما يقدّم أدب الأطفال له من خلال المجالات الثقافية المختلفة لذا، يفترض أن تسلّط الأضواء على الدراسات التي تعنى بهذه الرغبة عند الطفل، وتعطيه، ما يشبع عنده الميل إلى البطولة والمغامرة والروح الجماعية، ويستقي ذلك من التاريخ والتراث.

ويجب على أدب الأطفال أن يركّز في هذه المرحلة على المسرح. فميل الطفل يزداد إلى المشاهدة، والمسرح وسيلة تعبير، تتيح له متابعة العقد القصصية التي تتشابك فيها الأحداث بطريقة حركية.

وتكمن الأهمية التربوية خلال هذه المرحلة في أن الطفل يصبح مسيطراً تقريباً على المهارات القرائية، فتصبح عنده القدرة على الفهم والتأثر، ويساعده على ذلك الاستقرار الانفعالي والنفسي. وعلى أدب الأطفال أن يهتم هنا بتركيز عادة المطالعة في ألوان الأدب والمعرفة والثقافة بمختلف أنواعها.

وأما **مرحلة المراهقة** التي تبدأ من سن الثالثة عشرة إلى التاسعة عشرة، فهي مرحلة تفهم ذلك بأن الطفل يميل إلى إثبات ذاته، وبيان جوانب شخصيته بوضوح أمام الآخرين، فواجب المربي أن يقدم له قصصاً تؤكد له ذاته من خلال موضوعات هادفة، تعينه على فهم الحياة، وكيفية التفاعل الإيجابي معها. وكذلك الأمر في مرحلة الرشد التي تبدأ ما بعد سن التاسعة عشرة بحيث يبدأ الإنسان بالتفاعل مع مجتمعه وبيئته، فيهمّ بقراءة الكتب التي تبدأ تعالج المشكلات الاجتماعية أو الكتب العلمية التي تعينه على فهم طبيعة الحياة التي يعيشها.

وخلاصة القول إن معرفة مراحل النمو، وخصائص كل مرحلة، يعين أدب الأطفال في تقديم الأفضل إلى الأطفال، ليساعدهم في بناء شخصية متكاملة من الجوانب العقلية والنفسية والجسمية والاجتماعية كافة. وإن معرفة هذا الموضوع يعاون النواحي التربوية

في تقديم كل ما يعود بالنفع على الأطفال، وكذلك في دراسة الأناشيد والأغاني التي تشكل جزءاً رئيسياً في أدب الأطفال.

النمو اللغوي عند الطفل:

ينتقل الطفل من البيت إلى المدرسة وهو مزوَّد بذخر لغوي ضخم، فهو قادر على التعبير عن نفسه في جمل تقصر أو تطول، لكنها تنقل إلى السامع ما يريد، كما أنه قادر على تفهُّم ما يستمع إليه من حديث في سهولة ويسر.

ويبدأ النموُّ اللغوي في الطفل منذ سماعه في مهده لغة الكبار، وكلما ازداد إليهم استماعاً ارتبطت لديه الرموز الصوتية بالأشياء وبالصفات وبالعلاقات المختلفة. وبذلك يبني الطفل ذخراً من المعاني والمفاهيم كلما اتصلت خبراته بالبيئة التي تحيط به، ثم إنه يستخدم رموز الكلام في تفكيره وفي حديثه متدرجاً من الكلمات المفردة أو العبارات المتقطعة إلى الجمل والعبارات الطويلة حتى يستطيع في سن دخول المدرسة أن يقص القصص، ويروي الحوادث، ويتفهمها إذا استمع إليها تُقص أو تُروى.

والطفل بطبيعته محب للاستطلاع، ويدفعه هذا الحب إلى الاتصال المباشر بكل ما يحيط به، وبذلك تزداد ثروته اللغوية من ألفاظ ومعان يوماً بعد يوم؛ فهو يتناول اللعب ويلعب بها مع رفقائه، وهو يرقب أعضاء أسرته وجيرَته في أحاديثهم وألوان نشاطهم، ويتنقل مع ذويه من مكان إلى مكان، ويحمّله ذووه رسائل شفهية إلى معارفهم ويعود إليهم بمثل هذه الرسائل، ويستمع إلى القصص ويرويها، ويمارس ألوان النشاط المختلفة من وثب وجري واختفاء وتسلق وقذف وجذب، وهو في كل هذه الخبرات يضيف إلى قاموسه اللغوي كلمات وتراكيب جديدة، ويزداد تفهماً لكلمات ورموز لغوية جديدة، وقدرة على استخدامها كلّها حين يتحدث أو يستمع.

الفوارق الفردية في لغة الأطفال:

ينبغي لنا أن ننص هنا على حقيقة لها دلالتها، وتلك أن الأطفال ليسوا سواء في قدرتهم اللغوية أو سعة قاموسهم حين يدخلون المدرسة، وأن بينهم من الفوارق قدراً

كبيراً، فقد يكون من بينهم من يجاوز قاموسه اللغوي ألفي كلمة، ومن لا يتعدى قاموسه ثلثمائة أو أربعمائة كلمة. وقد تجد بين الأطفال في هذه السن من هو طلقُ اللسان سلس التعبير عما يريد، ومن يتعثر ولا يكاد يبين، كما أن بينهم الذي يتحدث في جمل كاملة طويلة يرتبط بعضها ببعض في وحدات فكرية، وبينهم الذي يتحدث في كلمات مفردة أو جمل مبتورة لا تؤلف بينها وحدة. كما تجد من بينهم الفصيح الواضح المقاطع، وصاحب اللثغة واللكنة والفأفأة والتأتأة.. الخ.

وترجع هذه الفوارق في القدرة اللغوية وسعة القاموس اللغوي للأطفال إلى عوامل أهمها:

1- الذكاء:

فذكاء الطفل يكيّف إلى حد ما السرعة التي يستجيب بها جهازه الصوتي للنطق بالكلام، كما يكيف مدى قدرته على استخدام لغة الحديث. وتبين البحوث أن الطفل الغبي أبطأ من الذكيّ في حديثه، كما أنه أقل منه قدرة على التمكن من الكلمات والجمل والتراكيب. ومن أجل هذا كانت للقدرة اللغوية دلالتها على ذكاء الفرد، وكثيراً ما نلاحظ أن الطفل القاصر في استخدام اللغة أميل إلى أن يكون قاصراً في ذكائه العام كذلك.

وحين نلاحظ الطفل في سن الخامسة أو السادسة نرى دأبه على التحدث إلى نفسه أحياناً، وحرصه على التشدق بما يحدثه من أصوات يرققها تارة ويفخمها تارة أخرى وهو معجب بقدرته على تكييفها. فإذا رأيته مع مجموعة من رفقائه في أثناء اللعب رأيت اللغة أداته المفضلة في عرض بضاعته ليجذب إليه أنظارهم، ورأيت اللغة تحتل المكان البارز بين الجماعة فهم لا يكادون يصمتون.

2- البيئة المنزلية:

فللبيئة التي يعيش فيها الطفل قبل ذهابه إلى المدرسة، وللظروف التي تحيط به في المنزل وفي الشارع أثرها الفعال في قدرته اللغوية. وكُثُر هم الأطفال الذين يسعدهم الحظ فتتاح لهم فرص لممارسة الخبرات المختلفة، ثم يشجعّون على التحدث عن هذه

الخبرات في سنيهم الأولى. وآخرون ينشأون في بيئة قاحلة لا أثر فيها للكتب أو الصور أو القصص أو اللعب أو الرحلات، بل لعل منهم من يحل بينه وبين التعبير عما يريد فيكبت نموَّه اللغوي في بدايته.

ويمكننا أن نتبين تأثير البيئة الثقافية للطفل في لغته وحديثه إذا لاحظنا تلاميذ أحد فصول السنة الأولى الابتدائية في أول العام الدراسيّ، فمنهم من يستطيع قراءة اسمه وكتابته، ومنهم من يستطيع العد إلى خمسين أو مائة، في حين أنك ترى منهم من لم ير كلمة مكتوبة من قبل، ومن لا يستطيع العد بعد ثلاثة أو أربعة.. وهكذا.

ومن الملاحظ بصفة عامة أن القدرة اللغوية عند البنات أعلى منها عند البنين، وليس من اليسير أن نعلل هذه الظاهرة تعليلاً قاطعاً، لكنها في أيّ حال تكشف عن نفسها في خلال المرحلة الابتدائية، ليس في الاستخدام الشفهي للغة فحسب، بل في الاستخدام الكتابي كذلك، وإذا استثنينا بعض الحالات الفردية وجدنا أن البنين عادة في أي مستوى تعليمي أقل من البنات دقة وعناية في تعبيرهم اللغوي، وأكثر إغفالاً لقواعد النحو، وأضعف استجابة للمواقف الاجتماعية التي تستدعي التعقيب بالكلام.

ولا نستطيع في هذه العجالة أن نفصل القول في الخصائص التي اهتدينا إليها في دراستنا، لكننا نشير إلى بعض منها على سبيل المثال لا الحصر:

(أ) يغلب على لغة الطفل تعلقها بالمحسوسات لا بالمجردات:

فالطفل أول ما يتعلم الحديث يبدأ بما تقع عليه حواسه، وبما يسميه اللغويون (أسماء الذوات) كمقابل (لأسماء المعاني) فهو يتعرف أول ما يتعرف إلى (بابا) و(ماما) و(لبن) و(رغيف).. إلخ، ثم على نحو (أرنب) و(قطة) و(كلب) و(كرسي) و(سرير).. إلخ.

أما الأفعال والحروف فلا تظهر في لغة الطفل إلا بعد الأسماء المحسوسة(1)، وأما أسماء المعنويات مثل (حُبّ) و(حنان) و(فرَح) و(نسيان) إلخ.. فتتخلف كثيراً في ظهورها بما أنها تقتضي خبرات معينة في مواقف تهيِّىء للطفل عملية (التعميم)، وهذه القدرة لا تتأتى للطفل إلا متأخرة. ومن أجل هذا نرى كلمات مثل (الحرية) و(الشعور) و(الكرامة) لا تعني شيئاً بالنسبة إلى طفل الصف الأول الابتدائي، ومن العبث أن تشتمل المادة المقروءة لهم على شيء من ذلك.

وقد أيدت الدراسة التي قمنا بها لأحاديث الأطفال في سن الخامسة هذه الحقائق، فقد أحصينا عدد الأسماء والأفعال والحروف وغيرها من أجزاء الكلام بين الـ372 كلمة الأكثر شيوعاً في هذه الأحاديث، فكان منها 309 من الأسماء و 98 من الأفعال و 24 من الحروف، و 41 من الظروف والضمائر و أسماء الاستفهام إلخ . . وكانت معظم الأسماء تدل على محسوسات أو صفات لمحسوسات.

(ب) يغلب على لغة الطفل تركزها حول النفس:

وتعليل ذلك أن الطفل قبل سن دخول المدرسة طفل غير اجتماعي، بل تغلب عليه روح الأنانية، فهو محصور في دائرة ضيقة من ذويه وأقاربه، وهم يؤثرونه بالحب والحنان، ويمنحونه ما يريد، فهو لديهم قرة العين. . وينعكس كل ذلك عليه فلا يفكر إلا في نفسه.

والطفل في هذه السن قد يلعب مع غيره من الأطفال، لكنه سرعان ما ينفصل عنهم عقب تنافس أو شجار، أو لأنه وجد غيرهم. وقد يشترك مع جماعة باسماً، ولكن سرعان ما يغادرهم باكياً، إذا لم يحققوا رغبته الخاصة في الاستئثار بشيء ما.

ثم إن خبرات الطفل في هذه السن وتجاربه ضيقة وتقع كلها في دائرة محدودة لا تتعداه كثيراً، وتفكيره لا يستطيع أن يبعد عن هذه الدائرة الضيقة كثيراً . . ومن أجل هذا نراه حين يتحدث عن هذه الخبرات أو يعبر في موقف من المواقف يتركز حديثه غالباً حول نفسه، وحتى إذا خاطب الطفل غيره أو أشار في حديثه إلى غيره فالأغلب الأعم أن يكون مقصده النهائي هو النفس لا الغير . . ولعلك إذا راقبت حديث الطفل في سن دخول المدرسة لفت نظرك تكراره للضمائر التي تدل على المتكلم مثل (أنا)، والتاء مثل (لعبت)، والياء في مثل (ضربني) . . بل إن الطفل يكرر كلمة (أنا) حيث كان يمكنه الاستغناء عنها بمجرد العطف، وإنما يفعل ذلك إمعاناً في إحساسه بنفسه وتأكيداً لذاته، استمع إليه يقول (أنا رحت مع بابا السوق . وأنا قلت له : هات لي زمارة . وبعدين أنا بصيت لقيت واحد ماشي، وأنا خفت منه[1]).

1- من حديث طفل عمره 6 سنوات و3أشهر.

الضمير	عدد الأطفال	جملة التكرار
أنا	159	683
إنتَ	31	87
إنت	12	23
إنتو	2	2
هوّه	75	162
هيّه	58	106
همّه	35	56
احنا	74	140

وهاك قائمة بالضمائر المنفصلة التي وردت في الأحاديث التي جمعتها لـ202 من الأطفال في هذه السن، وعدد الأطفال الذين استخدموا كلاً منها، وجملة تكرار كل ضمير. . .

ومن الطريف أن تلاحظ أن (أنا) قد وقفت في القمة سواء في عدد الأطفال الذين استخدموها أو في جملة تكرارها على ألسنة الأطفال جميعاً، وإذا أضفت إلى ذلك أن الضمير (احنا) الذي بلغ مرتبة عالية من التكرار قد يستعمله الطفل ولا يريد به إلا الزهو والافتخار بما تفعله أو تملكه الجماعة التي ينتمي إليها هو، أدركت إلى أي حد قد تتركز لغة الطفل حول نفسه، وهو ما يؤيد ما ذهب إليه العالم النفساني (بياجيه) في كتابه (لغة الطفل وتفكيره) وذلك فيما سماه (التمركز حول الذات egocentrism)، على الرغم مما أثارته هذه النظرية من خلاف بين الباحثين. وأقرأ هذا الحديث - وهو لطفلة عمرها 5 سنوات و 10 أشهر - ترَ مصداقاً لهذه الظاهرة:

(بابا في البيت جايب لنا راديو علشان يصبح يقول لنا: يا صباح الخير ياللي معانا، وعلشان بابا شارو يسمع الكلام اللي بتقول، وأنا بعت له جواب علشان يجيب أسمي وينادي عليّ زي الأولاد بيقول عليهم.

وأنا باحبّ بابا علشان بيكتب لي الجوابات لبابا شارو، وكل يوم جمعة يأخذني يوديني السينما وأنا ماما، وإخواتي ويجيب لنا حاجات كثير وإحنا جايبين الحاجات بالليل

لما نكون جايين من السينما يقول لي : كلي يا محاسن نايبك علشان تنامي بدري زي الشاطرة علشان تروحي المدرسة بدري .

ولما أطلع م المدرسة اشتغل شرز لبابا وشرز لماما ولأختي . وأنا باحبهم كلهم علشان بيحبوني ويجيبوا لي الحاجات وأدوات المدرسة ، وباحبّ أبله فاطمة . وباحب أبله الناظرة علشان بتضرب العيال اللي يقولوا لي حاجة ، وتقول لهم : دي محاسن ستُّكم يا بُلدا . . وهيّه الشاطرة بتاعتكم . وها تنجح وتروح سنة تانية وتخلص المدرسة وتطلع ناظرة تضرب العيال على إيديهم بالمسطرة زي أبله الناظرة .

مش أنا شاطرة بقى علشان قلت لك على كل حاجة ؟ إنت حاتديني صباع طباشير ألوان وقلم وكراسة ؟) .

(ج) يغلب على لغة الطفل البساطة، وعدم الدقة والتحديد:

وذلك أن قاموس الطفل ينمو رويداً في خلال السنوات الأولى حتى يبلغ أكثر من ألفي كلمة كما ذكرنا في حوالى السادسة من عمره ، ثم يأخذ في الزيادة في المرحلة الابتدائية وتضاف إليه كلمات جديدة .

ولما كان نصيب كل كلمة من التكرار والاستعمال والمواقف والخبرات التي ترد فيها يختلف عن نصيب غيرها من الكلمات ، ولما كانت قدرة الطفل في هذه الفترة على التعميم والتجريد قاصرة ، ولما كانت خبراته محدودة ضحلة ، فإن من المتوقع أن يشوب عدداً ضخماً من كلمات قاموسه اللغوي الغموض ، وأن يعوز معانيها التحديد ، ومن ثم يستخدمها الطفل استخداماً ساذجاً غير دقيق .

وعلاوة على ذلك ، فإنه لما كانت الكلمات لا تستخدم ، في الغالب ، منعزلة عن غيرها ، وإنما ترد عادة في عبارات وجمل ، وقد تختلف معانيها باختلاف التركيب الذي تقع فيه ، فمن المتوقع أن يختلط الأمر على الطفل حين يستمع إلى كلمة جديدة ويخلع عليها معنى ثم يحاول بعد ذلك استخدامها في سياق جديد .

ومما يعين على وقوع هذا اللبس أن الطفل - في سنواته الأولى - حين يتعرف إلى كلمة جديدة أو عبارة جديدة ويدرك معناها يكتفي بذلك بما أنها أدت وظيفتها . . أما

تناولها بالنقد، وأعمال الفكر والمنطق في ملابساتها وسياقها فليس يعنيه في شيء ولا طاقة له به، وحسبه أن يتقبلها كما انطبعت في نفسه في بادئ الأمر ويحاكيها بعد ذلك.

ومن أجل هذا نرى أن تفسير الأطفال لكثير من الكلمات والعبارات حين يسألون عن تفسيرها يبعثنا - نحن الكبار - على الضحك، بل إن كثيراً من الكبار الناضجين - ولعلك واحد منهم - يفجؤهم بغتة التفسير الصحيح لعبارة أو جملة أو مثل من الأمثال كانوا قد فهموه خطأ في صغرهم واستمر فهمهم الخاطئ له يلازمهم دون أن يتبينوا وجه الصواب فيه. ويذكر المؤلف أنه كان إلى عهد قريب إذا قص على الأطفال أقصوصة بدأها بقوله: (كان يا ما كان، يا سعد يا إكرام .. إلخ إلخ)، وهي الصيغة التي علقت بذهنه منذ أن كان طفلاً .. وفجأة بزغت في خاطره الصيغة الصحيحة لها وهي (كان يا ما كان، يا سادة يا كرام)، ومن ذلك أيضاً ما كنت أعتقده إلى عهد قريب - وأنا من المتخصصين في اللغة العربية - أن كلاً من كلمتي (العلا) و(الآنية) اسم مفرد، والحق أن كلاً منهما جمع لا مفرد.

وإذا كان الأمر هكذا مع الكبار فما بالك بالطفل الذي يأتي إلى معلم الصف الأول في سن السادسة ولديه مئات ومئات من الكلمات والعبارات من هذا القبيل، ويعامله المعلم على أنه مدرك لمعانيها ما دامت في قاموسه اللغوي؟

(د) للطفل مفاهيمه وتراكيبه الخاصة في الكلام:

لا نستطيع أن نفصل بين النمو العقلي والنمو اللغوي للطفل، فما النمو اللغوي إلا مظهر من مظاهر النمو العقلي يخضع لعاملي (النضج) و(التعليم) اللذين سنتحدث عنهما فيما بعد.

وتتكون مفاهيم الطفل عن الأشياء تبعاً للخبرات التي يتعرض لها في حياته وهو يربط في أثناء ذلك بين الأشياء ورموزها الصوتية التي اصطلح عليها في اللغة، وتكون مفاهيمه في أول الأمر مشوبة بالغموض وقصور التحديد، وكلما ازدادت خبرته ازدادت هذه المفاهيم دقة ووضوحاً وتحديداً.

وعلى هذا، فليس من المتوقع أن نجد عند الطفل في سن دخول المدرسة من

المفاهيم مثل ما نجد عند الكبار الناضجين، وبالتالي تكون لمعظم الألفاظ التي يستخدمها دلالات قد تختلف كثيراً عن دلالات الألفاظ نفسها بالنسبة إلى الكبار. ونحن كثيراً ما نغفل هذه الحقيقة فنستخدم في حديثنا مع الطفل أو في ما نقدمه له من مادة مقروءة كلمات وعبارات نعتقد -طبقاً لمفاهيمنا- أنها تحمل إليه معنى معيناً، والحق أنها قد تقصُر عن أداء هذا المعنى إلى حد كبير من حيث لا ندري، وقد نتهم الطفل حينذاك بالغباء أو التخلف وما هو بالغبي ولا المتخلف.

واللغة -كذلك- ليست كلمات مفردة، بل هي تراكيب تؤدي معاني متكاملة. وليس من المتوقع أن يسيطر الطفل في سن دخول المدرسة على جميع القواعد التي يستخدمها الكبار في نظم الكلام وتركيبه وإن بلغ في هذا الصدد حدّ الفهم والإفهام، ومما يعين على ترسيخ هذه الظاهرة أن الكبار يستخدمون - حين يخاطبون الطفل قبل سن دخول المدرسة - من أساليب الكلام وما يعتقدون أنه أشبه بكلامه، ومن أجل هذا يستمر حرص الطفل على أسلوبه في التعبير فترة تقصر أو تطول تبعاً لاستعداده الفردي والبيئة التي يعيش فيها. ثم إن لنمو الطفل في هذه المرحلة خصائصه المميزة من حيث اتجاهاته في الإدراك والتفكير والتعليل.. إلخ، وكل أولئك ينعكس في ألفاظه وتراكيبه التي هي أهم أدوات التعبير لديه.

لكل أولئك نستطيع أن نقول إن للأطفال في هذه السن خصائص تميز لغتهم أحياناً عن لغة الكبار، وفي معظم الأحيان عن لغة الكتب والتعليم التي لا بد من أن يتمرسوا بها يوماً ما.

ولا نستطيع أن نفصل القول هنا في مفاهيم الطفل وتراكيبه الخاصة في كلامه، وحسبنا أن نذكر بعض الأمثلة:

(أ) أما من حيث المعنى الذي يقصده الطفل حين ينطق لفظاً معيناً، أو يفهمه حين يسمع هذا اللفظ، فقد يختلف اختلافاً بيناً عن المعنى الذي يقصده الكبير أو لغة الكتاب لهذا اللفظ نفسه.

خذ مثلاً كلمة (البحر) التي يستخدمها الكبير، أو الكتاب المدرسي: ترى كيف يفهمها الطفل؟

إن كلمة (بحر) قد تعني بالنسبة إلى الطفل المصري في سن الثالثة أو الرابعة أي كمية من الماء تجمعت في مكان ما سواء في الحمّام أو في أرض الحديقة، فإذا بلغ الطفل السادسة -سن دخول المدرسة- فإن ما لديّ من أحاديث الأطفال في هذه السن يشير إلى أن الطفل يستخدم هذه الكلمة ليعني بها الشيء نفسه ولكن في نطاق أوسع. وهكذا فإن (الترعة) و (النهر) و (البحيرة) و (البركة) و (البحر) كلها (بحر) في مفهوم هذا الطفل. فإذا استخدم المعلم هذه الكلمة في حديثه، أو قرأها الطفل في قصة أو كتاب، فقد يظن المعلم واهماً أنها ستثير في ذهن الطفل من المعنى ما تثيره في ذهنه هو . . وذلك غير صحيح.

وخذ كلمة مثل (الدنيا) يستخدمها المعلم أو الكتاب ويقصد بها معناها المعروف، مع أنها قد تثير في نفس الطفل معنى يختلف عنه كل الاختلاف، وذلك هو معناها في قوله (الدنيا حر)- (الدنيا برد).

وخذ كلمة مثل (أما) التي تفيد في لغة الكتاب التفصيل، وهي في لغة الطفل تعني (حين) كقوله: (أما أروح المدرسة أجيب الكتاب)، أو تعني (لكي)، مثل قوله: (تعالى أما أقول لك كلمة)، أو تعني (إلى أن) أو (حتى) كقوله: (ماما بتجيب كبريت كل يوم أما بقى قد كده).

وكلمة مثل (تربة) التي تعني في لغة الكتاب (التربة الأرضية) وفي لغة الطفل (القبر).

وكلمة مثل (نعم) التي تأتي في لغة الكتاب حرف جواب للإثبات، ويستخدمها الطفل للرد على من يناديه، أو بمعنى (ماذا؟) إذا لم يفهم ما يقال له، أو إذا لم يعجبه ما يستمع إليه.

وكلمة (الفرح) التي تقابل في لغة الكتاب (الحزن) وتعني في الغالب عند الطفل (حفلة العرس).

ومثل هذا يقال في دلالات بعض التراكيب إذ قد تختلف في مفهوم الطفل عنها في ما تقصد إليه لغة الكتابة. فلو أن عبارة مثل (يسمع كلامه) وردت في قصة حيث يراد بها (الاستماع) فأغلب الظن أن الطفل في سن السادسة سيأخذها بمعنى (يطيع أمره) وهي ما تفيده في لغة الحديث وعبارة (يضحك عليه) قد تستخدم بمعنى (الضحك)، ويفهمها

الطفل بمعنى (الإغراء) أو (الخداع) . . وهكذا . .

(ب) وأما من حيث العبارات والتراكيب التي يستخدمها الطفل في سن دخول المدرسة فثمة ملامح تتميز بها هذه العبارات والتراكيب، وقد اهتديت في دراستي لأحاديث الأطفال المصريين في هذه السن إلى كثير من هذه الملامح أذكر منها على سبيل المثال:

(1) تكرار الكلمات والعبارات:

وغرام الطفل بتكرار المألوف نزعة طبيعية تتجلى في نواحي سلوكه المختلفة منذ الطفولة الأولى ، فهو يكرر ما ألفه من حركات أو أصوات ، ويبدو أن التعليل الحق لهذه النزعة هو أن الطفل بطبيعته البيولوجية توّاق إلى استخدام طاقاته النامية جسمية كانت أو عقلية ، ولما كان المجال الذي يمكنه أن يستخدم فيه هذه الطاقات محدوداً لضيق خبراته فليس أمامه إلا أن يعيد ما يألفه ويكرره مرة بعد مرة . وفي هذا الصنيع تأكيد لذاته ، وتأكيد الذات من الدوافع الأساسية في حياة الطفل .

وتبدو نزعة الطفل إلى التكرار أكثر وضوحاً في التعبير اللغوي ، بما أن اللغة من أيسر العمليات التي تبرز فيها قدرة الطفل على محاكاة الكبار وتقليدهم ، ويستمر تكرار الطفل للكلمات والعبارات في مراحل نموٍّه المختلفة وإن كان يجنح إلى النقص كلما كبرت ونمت قدرته العقلية ، واتسعت أمامه آفاق الابتكار ، وزاد محصوله اللغوي من الكلمات والأدوات التي تعينه على ربط الجمل والعبارات :

وتدلنا دراستنا لقاموس الطفل في سن دخول المدرسة على وفرة وفيرة من التكرار في الكلمات والعبارات ، ويمكن أن نلحظ في حديث الأطفال في هذه السن ألواناً من التكرار المختلفة .

فمنها تكرار لا يقصد به إلا اللذة في عملية التكرار نفسها دون أن يكون له أي قيمة لغوية أو اجتماعية خاصة ، فقد يستمع الطفل إلى صوت القطار فيقلده ويحاكيه ، وقد يطرق سمعه صوت البائع ينادي لسلعته فيردد النداء نفسه ، وقد يكون مشغولاً بعمل يدوي

ويخاطبه زميل له بكلمات فيردد الكلمات نفسها وهو مستمر في عمله دون أن يلتفت إليه أو أن يعني بهذا الترديد شيئاً إلا مجرد اللهو بالكلمات .

على أن هناك ألواناً من التكرار في أحاديث الأطفال قد تكون لذة التكرار عنصراً من عناصرها ، ولكنها ليست - في أي حال - كل ما هناك .

فهناك مثلاً تكرار له وظيفة لغوية يؤديها ، بمعنى أن الكلمة أو العبارة بمفردها لا تحمل المعنى نفسه الذي تحمله مكررة ، فالطفل يستعلم كلمة (كده) لتحمل معنى معيناً ، ولكنه يكررها فيقول (كده كده) لتعني (التظاهر والادعاء) . وقد يقصد بالتكرار ما يقصده الكبار في أحاديثهم وكتاباتهم من تأكيد المعاني وإبرازها ، والفرق بين الطفل والكبير في هذه الناحية أن الطفل يسرف في تكرار الكلمات والعبارات إسرافاً بارزاً يُحل لنا أن نعتبر التكرار في لغته ظاهرة مميزة . ولا نستطيع أن نرجع هذه الظاهرة إلى مجرد قصور قاموسه اللغوي وإلى قلة زاده من أدوات العطف وربط العبارات والجمل ، فالحق أن نزوع الطفل إلى التكرار في هذه السن يرجع إلى عوامل أشمل وأعمق .

طفل عمره 5 سنوات و 9 أشهر:

(1) (احنا نعمل صينية بطاطس في الفرن ، ونعمل صينية بقلاوة في الفرن ، ونعمل صينية بسبوسة في الفرن) .

(2) (حصانات بتجري . . كل ما تسمع الصفارة تجري تجري تجري . . قوي قوي قوي)

(3) (هُمّ جم في الفجر خالص خالص . . وفضلوا نازلين نازلين . . وأختي تشبط ، وأنا أجري أجري مع عبد الهادي ، وهيّه تعيّط تعيّط في البلكونة) .

طفلة عمرها 6 سنوات (تتحدث عن وفاة أبيها):

(وماما عيّطت ، ونينة عيّطتْ وأخويا غبريال عيط وأخويا رجائي عيّط ، وأنا عيّطت) .

طفلة عمرها 6 سنوات وشهران:

(بابا بيتأمر عليّه . . كل يوم يتأمر عليه . . وكل حاجة يقول لي : أنا باذاكر . . أنا باذاكر . . ومش راضي يكلّمني) .

(ب) تقديم المسند إليه عند الإخبار:

ومن الظواهر التي تتميز بها لغة الطفل المصري من لغة الكتب والتي تخلع على حديثه طابعاً خاصاً أنه يبدأ عباراته الخبرية دائماً بالاسم المسند إليه، ثم يذكر المسند بعد ذلك سواء أكان اسماً أم فعلاً، ولا يعكس الأمر إلا نادراً.

أقرأ هذه العبارات وهي من حديث طفلة عمرها 6 سنوات:

(الصبح ماما تديني سندوتش مربى علشان من اجعش في المدرسة، وأنا باسمع كلام الأبلة علشان ما تضربنيش، وهيه بتجبني وتقول لي كل يوم:

شاطرة يا (قمر) إنت في المدرسة ست البنات).

ماما تديني . .

أنا باسمع كلام الأبلة . .

هية بتحبني

إنت في المدرسة ست البنات . .

وأقرأ أيضاً هذه العبارات وهي لأطفال مختلفين في نحو السادسة:

(إمبارح لما كنا مسافرين اسكندرية في القطر الكمساري اتعارك مع واحد عسكري).

(يوم الجمعة بابا حاياخدني معاه السوق).

(الولد اللي جنبي كل يوم بيجيب كتب).

(البنت هدى ما بتعملش درس في البيت).

(ماما . . بتاع السوداني في الشارع . . معاكي قرش؟)

(إنت يا بابا ماسك السبحة ورايح تصلي؟).

(واحنا جايين في القطر ولد قبيح لما شافني باكل حتة فطير قعد يعيط لأمه ويقول لها:

أنا عاوز فطير . . ولما بابا اعطى له حته أخذها وكلها . . مش عيب اللي ياخذ من الناس حاجة؟!.

(بابا جاب لي طيارة ورق، وبعد ما أطلع من المدرسة أطلع فوق السطوح وأطيرها، والعيال تتفرج عليها وتقول لي: ورينا يا سمير شويه، أقول لهم: لأ. هوه انتم عندكم زيها؟

وبابا قال لي: لما تنجح يا سمير حاجيب لك ساعة زي ساعتي وأحسن منها).

وهكذا ترى أن ما درجت عليه كتب القراءة من تفضيل البدء بالفعل في القصص ونحوها كقولهم: (خرج حسان يوماً إلى . . .) و (تطلع الشمس في الصباح. .) ليس له ما يبرره إذ إنه يبعد بالأطفال عن أسلوبهم الذي يستخدمونه في أحاديثهم، وخصوصاً إذا عرفنا أن ليس هناك غبار من الناحية اللغوية على أسلوب الطفل. .

وللطفل طرائقه الخاصة في الاستفهام والتعجب والاستغاثة والأمر والنهي والرجاء والعتاب والتهديد والاستنكار والقسم وغير ذلك من المعاني، ويضيق المقام هنا لاستيعاب كل أولئك، وإنما أردنا التمثيل.

معجم الأطفال

حاجتنا إلى معجم للطفل:

وإذ قد تبين لنا من هذه الدراسة أن للأطفال في سن دخول المدرسة قاموساً لغوياً خاصاً بهم، وأن لمفرداتهم وتراكيبهم خصائصها المميزة - فواضح أن لهذا التعرف إلى هذه المفردات والتراكيب من الأهمية بمكان بالنسبة إلى كل من المعلم ومؤلفي كتب الأطفال إذا ما أريد للطفل أن يمضي في التدريب اللغوي وفي تعلم القراءة والكتابة بنجاح، ومن ثم أصبحت الحاجة ماسة إلى تأليف معجم للأطفال يجمع ألفاظهم وتراكيبهم ويصف مفاهيمهم اللغوية وصفاً دقيقاً.

وقد أدرك المفكرون والقائمون على شؤون اللغة العربية في مصر منذ زمن هذه الحاجة، ومن ذلك مذكرة قدمها الدكتور عبد العزيز القوصي إلى اللجنة التي كانت (وزارة المعارف) في الأربعينات قد ألَّفتها لبحث وسائل ترقية اللغة العربية. ونقد في هذه المذكرة كتب الأطفال المتداولة يومئذٍ في الرياض والمدارس الأولية وما تقوم عليه من استخدام

ألفاظ وتراكيب لا تتفق مع مستويات الأطفال، فتبدو صناعية جافة مهما حاولنا تحليتها باستعمال الصور الملونة التي تبعد كثيراً عن إدراك الطفل، وتبعد كذلك في الغالب عن توضيح ما قصدت إليه، وضرب كاتب المذكرة مثلاً عن نشيد كان يستخدم في الرياض على ذلك العهد هو:

لنا عيونٌ ناظرة

لنا نفوس عالية

لنا مياهٌ جارية

لنا ثمار نامية

لنا قلوبٌ واعية

لنا ميولٌ سامية

لنا سماءٌ صافية

ألا تراها دانية؟

قال: (وهو كما يبدو مليء بالمعنويات والعبارات البلاغية التي يشق على صغار التلاميذ فهم ما تحتها من مدلولات). ثم ختم مذكرته باقتراح (وضع معجم نعرف منه على وجه التقريب ما يجري على ألسنة الأطفال من ألفاظ وتراكيب وموضوعات، حتى يمكن استغلالها في وضع القصص وتأليف مادة المطالعة والاسترشاد بها في توضيح الصور. كذلك يمكن للمدرسة أن تسترشد بها في اختيار مادتها التي تستعملها في دروس الكتابة والتهجي وما إلى ذلك.. الخ[1].

وفي سنة 1948 كتب المستشار الفني لوزارة (المعارف) مذكرة بناها على تقرير (اللجنة الدائمة لترقية اللغة العربية) واقترح فيها وضع معجم يبين على وجه التقريب الذخر اللغوي للأطفال وما يجري على ألسنتهم من ألفاظ وتراكيب، حتى يمكن الانتفاع بها في وضع كتب المطالعة والقصص والأناشيد، وبذلك يأتي كل هذا ملائماً لعقول الأطفال. ثم قال: (والواقع أن المقصود - قياساً على ما حصل في اللغات الأخرى - هو إجراء بحث

---

1 - الدكتور عبدالعزيز القوصي: مذكرة مكتوبة بالآلة الناسخة. محاضر اللجنة الدائمة لترقية اللغة العربية.

علمي يرمي إلى تحديد المفردات الأكثر شيوعاً في الاستعمال العادي مرتبة على حسب درجة شيوعها .

أما الألفاظ والتراكيب التي تجري فعلاً على ألسنة الأطفال فلا تحدد الهدف الذي نسعى إليه في تعليم اللغة في كل مرحلة ، بل تحدد الأمر الواقع الذي نرمي إلى الترقّع عنه .

وختم التقرير بقوله:

(فإذا كان المقصود هو ما بينته ، فإن هذا بحث فني يحسن أن يشرف عليه أخصائيون في التربية التجريبية ، ولذلك اقترح لفت نظر معاهد التربية إليه ليكون من الأبحاث التي تعنى بها) .

أهدافنا من جمع أحاديث الأطفال وتصنيفها:

ولا ريب أن أحاديث الأطفال هي اللبنة الأولى في بناء معجم الأطفال الذي نترقبه ، والذي نرجو ألاّ يضم الكلمات والتراكيب الأكثر شيوعاً عند الأطفال فحسب ، بل الوصف المفصل لما يقصد إليه الطفل بكل كلمة أو تركيب أيضاً . ومن أجل هذا قام المؤلف ببحثه الذي سلفت الإشارة إليه ، وكانت نصب عينيه ثلاثة أهداف :

1- استخدام القاموس الكلامي للطفل في مادة القراءة والكتابة:

فمن الحقائق المقررة بين المربين أن أول كتاب يستخدمه الطفل في القراءة ينبغي أن يقوم كله أو أكثره على الألفاظ التي يستخدمها الأطفال فعلاً في سن دخول المدرسة والتي يعرفون معانيها . ولقد كانت الكتب التي تستخدم في السنوات الأولى في مدارسنا إلى عهد قريب تزخر بالكلمات والتراكيب الغريبة غير المألوفة للتلاميذ ، كما ذكر الدكتور القوصي في مذكرته التي سقنا فقرات منها ، وكانت لذلك آثار سيئة سنشير إليها فيما بعد .

فإذا عرفنا أن الاتجاه التربوي اليوم لا يقوم على التنزل من مستوى الكبار إلى مستوى الصغار ، ولكن يقوم على التصعيد من الصغار في خلال نموهم إلى الكبار ، أدركنا حكمة البدء بلغة الطفل في تعلمه ، بما أن هذا المسلك الطبيعي من الناحيتين السيكلوجية والبيولوجية جميعاً .

ومن هنا كانت أهمية جمعنا لأحاديث الأطفال، لا من حيث إنها تمدنا بما يألفونه ويعرفون من ألفاظ وتراكيب فحسب، بل لأن هذه الألفاظ والتراكيب ترتبط ارتباطاً وثيقاً بما يغرم به الأطفال من الأشياء وألوان النشاط النابعة من خبراتهم المباشرة ومصادر اهتمامهم، ولكي نوضح هذه الحقيقة دعنا نستعرض أمثلة تبين العلاقة بين أحاديث الأطفال المصريين وخبراتهم، وهي مستقاة من الإحصاءات التي قمنا بها في دراستنا لهذه الأحاديث:

(1) أيام الأسبوع

الأيام	عدد الأطفال	تكرار الكلمة
السبت	5	6
الحد	10	12
الاتنين	4	4
التلات	3	3
الأربع	2	2
الخميس	4	4
الجمعة	16	18

ومن الطريف أن تلاحظ كيف أن (يوم الجمعة) - وهو يوم العطلة الأسبوعية - كان له نصيب الأسد في الشيوع، ثم يليه (يوم الحد) بما له من قداسة عند المسيحيين، وعلى العكس بقية أيام الأسبوع.

(2) أوقات النهار

الأوقات	عدد الأطفال	تكرار الكلمة
الصبح	40	52
الظهر	11	14
العصر	6	6
المغرب	4	4
العشا	2	2

لاحظ كيف جاء (الصبح) في المقدمة من حديث الشيوع، أما العشا حيث يكون معظم الأطفال في مضاجعهم ففي المؤخرة.

(3) وجبات الطعام

الوجبة	عدد الأطفال	تكرار الكلمة
فطور	2	2
غدا	6	8
عشا	3	3

لاحظ كيف جاء الغدا (أهم الوجبات وأدسمها) في المقدمة.

(4) الأعداد

العدد	عدد الأطفال	تكرار الكلمة
واحد	80	138
اتنين	53	64
تلاتة	36	37
أربعة	19	23
خمسة	29	35
ستة	12	12
سبعة	10	11
تمانية	7	7
تسعة	8	8
عشرة	15	15
حداشر	6	6
اتناشر	5	5

تلاتاشر	3	3
أربعتاشر	3	3
خمستاشر	5	5
ستاشر	2	3
سبعتاشر	3	3
تمنتاشر	2	2
تسعتاشر	2	2
عشرين	5	5

لاحظ التناقص من واحد فصاعداً، ويبدو الاستثناء من ذلك في الأرقام (5، 10، 15، 20) ويظهر أن ذلك راجع إلى أنها وحدات العد وخاصة بواسطة الأصابع، ولهذا كانت أكثر شيوعاً.

وكل هذه الأمثلة تدل بوضوح على العلاقة بين قوائم الكلمات التي جمعناها والبيئة المباشرة التي تحيط بالأطفال، وهي تؤيد ما ذهبنا إليه من أن أحاديث الأطفال لا تمدنا بكلمات وتراكيب يدرك الطفل معناها فحسب، بل هي وثيقة الصلة بخبراته اليومية واهتماماته الطبيعية كذلك. ولا ريب أنه إذا استخدمت هذه الكلمات والتراكيب في المادة التي تقدم للطفل فإنها ستحفزه على بذل الجهد الهادف وخصوصاً في أول خبرة له مع الكتاب.

3- استخدام القاموس الكلامي للطفل في تقويم كتب القراءة المستخدمة:

وإذا اتفقنا على أن المادة القرائية التي تقدم إلى الطفل في المراحل الأولى لتعليمه القراءة ينبغي أن تقوم أساساً على ما يألفه ويستخدمه من كلمات وتراكيب - فبديهي أن القاموس الكلامي للطفل يمكن أن يتخذ معياراً في تقويم كتب القراءة المستخدمة فعلاً في هذه المراحل. فنحن نرى مثلاً أن ألفة الطفل بكلمة من الكلمات - أو عدم ألفته بها - عامل من العوامل التي تقرر مدى صعوبة كتاب ما أو سهولته. وعلى هذا، فإذا كان لكلمة

من الكلمات درجة عالية من حيث شيوعها في أحاديث الأطفال في سن معينة، فمعنى هذا أنها كلمة مألوفة للطفل في هذه السن، ويتبع ذلك أنها صالحة ليتضمنها كتاب القراءة. أما الكلمة التي لم ترد في القوائم المجمعة لأحاديث الأطفال فأكبر الظن أنها غير مألوفة لهم، ومن ثم يجدر ألا تقدم في مرحلة القراءة الأولى، بل يؤجل تقديم الكلمات الجديدة الأقل ألفة - وبخاصة تلك المتداولة في أحاديث الكبار - إلى ما بعد ذلك من المراحل، على أن يكون تقديمها متدرجاً وفي تكرار معقول.

وعلى هذا فإذا أردنا أن نقوّم كتاباً للقراءة في فرقة ما، فإن هناك عوامل ينبغي أن تراعى في عملية التقويم مثل عدد الكلمات المختلفة التي يحتوي عليها الكتاب، ودرجة تكرار كل كلمة منها، ومقدار الهمزات وحروف العلة المخالفة للقياس، وعدد الأفكار المحتواة، ومدى مطابقة الموضوعات لخبرات الأطفال واهتماماتهم .. إلخ.

أما الكتاب الأول - كما سنفصل القول فيه بعد - فإنه ينبغي أن يراعي هذه العوامل علاوة على ما قلنا من ضرورة اشتماله على كلمات مستقاة من قاموس الطفل الكلامي.

وقد سبق أن ذكرنا أننا صنفنا قائمة تنتظم 1588 كلمة أصلية وردت كل منها على لسان طفلين على الأقل من 202 من الأطفال المصريين في منطقة القاهرة، وقد رتبت الكلمات ترتيباً هجائياً. ثم صنفّنا قائمة أخرى تحتوي على 372 كلمة أصلية وردت كل منها على لسان 15 طفلاً على الأقل، وقد رتبت هذه القائمة طبقاً لأنواع الكلام (أسماء - أفعال - حروف- أسماء إشارة- ضمائر .. إلخ)، وقائمة ثالثة تحتوي على 134 كلمة أصلية هي أشيع الكلمات جميعاً بما أن كلاً منها وردت على لسان 35 طفلاً على الأقل، وقد رتبت هذه القائمة ترتيباً تنازلياً طبقاً لدرجة شيوعها.

وإذ قد أصبحت هذه القوائم في متناولنا فمن اليسير اليوم أن نحكم على أي كتاب لقراءة المبتدئين من حيث مدى اتفاقه أو عدم اتفاقه مع القاموس الكلامي للطفل في سن دخول المدرسة.

وقد يقال إن الطفل قد يستطيع فهم كلمة من الكلمات وإن كان لا يستخدم هذه الكلمة في حديثه، فليس إذن ثمة ما يمنع من ورودها في كتاب القراءة. وهذا صحيح، ولكن أنّى لمؤلف الكتاب أن يتعرف مقدماً إلى الكلمات التي تدخل في القاموس (الفهمي) للطفل

ولا تدخل في قاموسه الكلامي؟ وقد قمنا منذ أعوام بتجربة كشفت لنا عن عجز كثير من الأطفال عن فهم معظم الكلمات التي تحتوي عليها الكتب المستخدمة. فقد جمعنا عينة تتألف من 100 كلمة بطريقة عشوائية من ستة كتب كان استخدامها شائعاً في رياض الأطفال في ذلك الوقت، ثم صمم اختبار مبني على أسئلة وصور ولعب مختلفة قصد بها إلى معاونة الأطفال على التعرف إلى معنى الكلمة دون حاجة إلى تعريفها [1]، وطبق الاختبار على مائة من أطفال سبع مدارس من رياض الأطفال في القاهرة (50 ولداً و 50 بنتاً) ويبين الجدول رقم (4) عدد الأطفال الذين تعرفوا إلى الكلمة والنسبة المئوية للكلمات المتعرف عليها، وأما الجدول رقم (5) فيبين عدد الكلمات المتعرف عليها والنسبة المئوية لعدد الأطفال[2] الذين نجحوا في هذا التعرف

جدول (4)

عدد الأطفال	النسبة المئوية للكلمات المفهومة
2	100-91
-	91-81
9	80-71
14	71-61
37	60-51
31	50-41
7	40-31
-	30-21
-	20-11
-	10-1
100	

(1) لم يكن الاختبار اختباراً في القراءة، بل إن الكلمة كانت تنطق للطفل في جملة مثلاً، أو تعرض عليه صورتها، لمعرفة ما إذا كان يدرك معناها أم لا.
(2) قام بالاختبار وتصنيف نتائجه الأستاذ عبد العليم إبراهيم، وأشرف عليه الدكتور عبد العزيز القوصي.

جدول (5)

عدد الكلمات	النسبة المئوية للأطفال الذين فهموها
المفهومة	100
10	99-91
11	90-81
7	80-71
8	70-61
6	60-51
11	51-41
5	40-31
13	30-21
9	20-11
8	10-1
6	....
6	

ويتبين من هذين الجدولين:

1- أن عدد الأطفال الذين فهموا أكثر من 50٪ من الكلمات يبلغ 62 طفلاً في حين أن 38 منهم فهموا نصف الكلمات أو أقل.

2- أن عدد الكلمات التي فهمها أكثر من نصف الأطفال يبلغ 53 كلمة في حين أن 47 كلمة فهمها نصف الأطفال أو أقل.

3- أن الطفل المتوسط يعرف 53.7٪ من الكلمات. وهذه نسبة ضئيلة جداً وخصوصاً إذا عرفنا أن الاختبار أجري في شهر مايو، أي بعد ثمانية أشهر من الدراسة.

4- أن 10٪ فقط من الكلمات كانت مفهومة لجميع الأطفال، في حين أن 6٪ منها لم يفهمها أي طفل على الإطلاق. ومن الطريف أن نلاحظ أن الـ10٪ التي فهمها جميع الأطفال كانت من الكلمات التي وردت بنسبة عالية من الشيوع في قوائم أحاديث الأطفال التي جمعناها، وأن الـ6٪ التي لم يفهمها أحد لم ترد كلمة منها في قاموسنا. فأما الكلمات العشر فهي: (يأكل - يشرب - أحمر - بطيخ - ضحك - أرنب - خضراء - يلعب - قرش - حزام) وأما الكلمات الست فهي: (كيف؟ خجل - إذن - يهين - تثاءب - تأسف).

فإذا أضفنا إلى هذا أن 45 كلمة من كلمات الاختبار وردت في قاموس الأطفال الذي جمعناه مما رفع نسبة التعرف بين الأطفال المختبرين - خرجنا بالنتيجة المحتومة وهي أهمية اتفاق كلمات كتب الأطفال الصغار مع قاموسهم الكلامي، وعرفنا أن استخدام هذا القاموس كواحد من المعايير التي يحكم بها على صلاحية كتاب للقراءة ضرورة لا بد منها.

هذا وقد اصطنعنا معياراً قائماً على أساس علمي من الإحصاء في ضوء قاموسنا الذي جمعناه، لاستخدامه في تقويم كتب القراءة للمبتدئين[1].

3- استخدام القاموس الكلامي للطفل كوسيلة لتيسير عملية التزاوج بين لغة الكلام واللغة الفصحى:

وقضية اللهجة العامية واللهجة (الفصحى في اللغة العربية قديمة خاض فيها الخائضون واصطرعت الآراء، وليس هنا مجال بحثها، لكننا نظر إليها بمقدار ما ييسر لنا عملنا تعليم الطفل القراءة من ناحية، وبمقدار ما يلابسها من وجهة النظر التربوية التعليمية من ناحية أخرى.

ذلك أن لغة التعليم ولغة الكتاب المدرسي في أي مادة من مواد الدراسة التي يؤخذ بها الطفل في مراحل التعليم المختلفة هي اللهجة الفصحى، ومعنى ذلك أن أي برنامج لتعليم

1- رسالة بالإنجليزية لم تنشر بعنوان:

The vocabulary of Egyptian Children Entering School.

اللغة والقراءة ينبغي أن يكيّف طبقاً لهذا الوضع، وأن يعد الطفل في المستقبل للسيطرة على الفصحى وقراءتها إذا أريد له أن يمضي قدماً في برنامجه التعليمي أو في حياته كمواطن عربي.

لكننا سبق لنا أن انتهينا إلى أن أخذ الطفل باللهجة الفصحى الغريبة عنه أو ما يدخل المدرسة خطير غاية الخطورة من الناحية التربوية والناحية النفسانية جميعاً[1]، كما انتهينا إلى أن مفردات الطفل وتراكيبه التي يستخدمها في حديثه ينبغي أن تكوّن المادة الأولى في تعليمه القراءة والكتابة.

كيف نوفق إذن بين الغاية التي نريد تحقيقها، والوسيلة التي لا مفر منها؟ هناك من المربين من يرون استخدام لغة الكلام في تعليم الطفل من غير حاجة إلى الاختيار، وبغض النظر عما إذا كانت المادة المقدمة من البداية تتفق مع الفصحى أو لا تتفق بما أن الطفل سيؤخذ بعد ذلك منتقلاً بالتدرج إلى اللهجة الفصحى.

وهناك آخرون - وأنا منهم - يرون أن يختار من قاموس الطفل الكلامي تلك المفردات والتراكيب التي تشترك مع اللهجة الفصحى، فتؤلف منها بقدر الإمكان مادة القراءة والكتابة التي تقدم له أول ما يتعلم القراءة والكتابة، ثم يؤخذ في الانتقال بعد ذلك بما يعرف إلى ما لا يعرف.

هذا هو الرأي الذي انتهت إليه اللجنة الدائمة لترقية اللغة العربية في سنة 1948 إذا جاء في محضر إحدى جلساتها: (في تعليم القراءة وبالكتابة للمبتدئين تستعمل الكلمات التي هي عربية وعامية، مع تسكين الآخر)، كما جاء في التقرير الذي قدمه المستشار الفني للوزارة في أبريل سنة 1948 إلى وزير (المعارف) عن المقترحات الواردة في تقرير لجنة ترقية اللغة العربية بالمدارس والتي نوقشت في مؤتمر مفتشي اللغة العربية ومدرسيها في فبراير سنة 1948 ما يلي:

---

(1) المقصود هنا هو المادة المستخدمة في تعليم القراءة والكتابة. ولا بأس في أن يردد الطفل بعض الأناشيد بالفصحى المبسطة.

(أن تتخذ لغة الأطفال العامية وسيلة للتعليم في أول الأمر في مرحلة الرياض والمدارس الأولية، وتبذل بعض العناية لتهذيب هذه اللغة العامية بالتدريج، ويزود الطفل بين الحين والحين بكلمات عربية صحيحة ترادف ما يستعمله من الألفاظ العامية مع ملاحظة أن تكون قريبة في شكلها من عامية الطفل، ويراعى في تصحيح نطق الأطفال ألا يكون إلا بالقدر الذي لا يحول بينهم وبين الانطلاق في التعبير).

وقد اعترض على هذا المبدأ بعض رجال اللغة العربية وقالوا إن هذا يتعارض مع ما ترمي إليه اللجنة من طبع النشء على العربية السليمة، لكن مناقشة المؤتمر أظهرت أن ليس هناك تناقض، إذ إن المراد هو جعل اللغة العامية ابتداء لتعليم العربية بتصحيح ما فيها من تحريف وتصويب ما في نطقها من خطأ، وما إلى ذلك مما يحولها من عامية إلى عربية. وبهذا يتجمع للتلميذ ذخر عربي سليم بأيسر سبيل، وبأقرب الطريق ملاءمة لمداركه. على أن هذا الذخر سيزداد بما يدرسه التلميذ من قصص ومطالعة وأناشيد وجميعها باللغة العربية الصحيحة[1].

فإذا أردنا أن نقدم للطفل مادة قراءة صحيحة من وجهة النظر اللغوية، وهي في الوقت نفسه مما يستخدمه الطفل في حديثه اليومي - فعلينا إذن أن نرجع إلى قاموس الطفل الكلامي وندرس محتوياته لنتبين فيه ما يلي :

(أ) الكلمات المشتركة بين العامية والفصحى، ولها في الوقت نفسه نسبة عالية من الشيوع في أحاديث الأطفال، وهذه تتخذ أساساً في بدء تعليم القراءة والكتابة.

(ب) الكلمات العامية ذات النسبة العالية من الشيوع في لغة الطفل، وبينها وبين نظائرها في الفصحى تقارب كبير في النطق، ولا بأس أن تقدم هذه إلى الأطفال كذلك في البداية على أن تهذب بالتدريج، مثل كلمة (حصان) و (منديل). على أنها إذا قدمت في صيغتها الفصحى فلن يجد الطفل مشكلة في فهمها.

(ج) الكلمات العامية ذات النسبة العالية من الشيوع في لغة الطفل ولا تكاد تمتُّ إلى الفصحى بصلة، وبالنظر إلى ما قد يكون لهذه الكلمات من قيمة وظيفية فقد يرى

(1) من محاضر اللجنة الدائمة لترقية اللغة العربية.

بعض المربين تقديمها في البداية، ويرى الآخرون محاولة الاستغناء عنها، على أن تقدم نظائرها الفصيحة فيما بعد بالتدريج، وأنا أرجح هذا الرأي.

وقد قام المؤلف بهذه الدراسة المقارنة[1] بين القوائم التي صنفها لمفردات الأطفال وتراكيبهم من جهة، ونظائر هذه الكلمات في اللغة الفصحى من جهة أخرى، وخرج بالنتائج المثيرة الآتية:

1- أن من بين الـ 372 كلمة الأكثر شيوعاً في أحادي الأطفال توجد 193 كلمة مشتركة بين العامية والفصحى ومتفقة فيهما اتفاقاً كاملاً في النطق، مثل: (أرنب - بطة - بلد - أخت - باب - أحمر - أحسن - حكاية - حمامة - حلاوة - خدام - خروف - جمل - حديد - أبيض - تفاح - جرس - خشب - عسكري - سكين - طيارة - سكر - شاي - صبح - فار - رجل - مدرسة - راح - بص - شاف - تعال - أجرى - أحب - يأكل - اشترى .. الخ).

2- أن من بين الـ 372 كلمة توجد 79 كلمة لا فرق بينها وبين اللهجة الفصحى في النطق إلا تغيير واحد مثل: (زمارة - كبير - لحمة - لعبة - لون - ليل - موز - منديل - جديد - قرش - ورقة - حصان - حلو - يوم - أزرق - قلم - كم - عند - هنا - قعد - قام - . الخ الخ).

3- أن من بينها كذلك 28 كلمة تفترق عن نظائرها في الفصحى في تغييرين اثنين مثل: (برتقالة - ثلاثة - جنينة - صغير - أسود - وقع - قطة - فوق - الخ).

ومجموع هذه الطوائف الثلاث يؤلف 300 كلمة أي 80.9٪ من أكثر الكلمات شيوعاً عند الأطفال.

وتدلنا هذه النتائج على فساد الزعم القائل بأن الأطفال يستخدمون في أحاديثهم لغة أخرى غير لغة التعليم والكتابة. صحيح أن هناك اختلافاً - وخصوصاً في أساليب تكوين الجمل وفي بعض المفاهيم كما ذكرنا من قبل - لكن الاختلاف لا يذهب إلى الحد الذي

---

(1) تفضل بالمشاركة في هذه المقارنة كل من الأستاذين الدكتور محمد مهدي علام، والدكتور عبد الفتاح إسماعيل شلبي.

يجعل من المستعصى على المعلمين ومؤلفي كتب الأطفال أن يستخدموا أحاديثهم ويحتفظوا في الوقت نفسه بقواعد اللغة الفصحى وأساليبها .

على أن هناك 11 كلمة وردت في الـ134 الأكثر شيوعاً في لغة الأطفال ، وهي إما عامية جملة وتفصيلاً ، وإما أن الفرق بينها وبين مرادفها الفصيح شاسع ، وهذه الكلمات هي :

الكلمة العامية	مرادفها الفصيح
ده	هذا
دي	هذه
اللي	الذي - التي - اللذان اللتان - الذين - اللاتي
احنا	نحن
حا - ها	السين - سوف
علشان	لام التعليل - كيْ
وبعدين	وبعد ذلك
مش	ليس - لن - غير
إيه؟	ماذا؟
ليه ؟	لماذا؟
كمان	أيضاً

ولما كان لهذه الكلمات قيمة وظيفية كبيرة في أحاديث الأطفال - ولعل المعلم لا يستطيع الاستغناء عنها في ما يقدمه للطفل من مادة للقراءة والكتابة في أول مراحل تعلمها - فإن استطاع فيها ، وإلا فليستخدم المرادف الفصيح ، ولن يجد الطفل صعوبة في استيعاب معانيها إذا قدمت بالتدريج في تكرار كاف . وعلى هذا فإن قاموس الطفل الكلامي يمهد الطريق لإحداث التزاوج المنشود بين لغة الكلام واللغة الفصحى . .

معجم الأطفال كما ينبغي أن يكون:

أشرنا فيما سبق إلى أن مجرد جمع قوائم الكلمات من أحاديث الأطفال لا يكفي في ذاته لإعطاء صورة واضحة عن قاموسهم اللغوي بحيث يمكن أن يعتمد على هذا القاموس في تعليمهم القراءة والكتابة، وفي تأليف كتب الأطفال في أول مراحل التعليم، وفي تقويم الكتب التي يستخدمونها. وإنما ينبغي أن يشتمل معجم الأطفال في سن معينة - كما نتصوره - على ما يلي:

1- قوائم بأكثر الكلمات شيوعاً في ألسنة الأطفال مرتبة مرة بحسب درجة شيوعها، وأخرى بحسب الحروف الأبجدية، وثالثة بحسب أنواع الكلام (أسماء، أفعال، حروف الخ) ورابعة بحسب الموضوعات التي تشير إليها (حيوانات - أطعمة - ملابس إلخ إلخ) وخامسة بحسب الصلة بين اللهجة الدارجة واللهجة الفصيحة .. إلى غير ذلك مما يعين المعلمين والمؤلفين في الانتفاع بالمعجم.

2- هناك تراكيب يستخدمها الأطفال في سياق معين لتشير إلى معنى كل معين، والطفل غالباً يستخدم التركيب في موضعه ككل، ولكن لعله لا يعرف المقصود من كل كلمة بمفردها. فالطفل مثلاً يستخدم (بسم الله الرحمن الرحيم) حين يبدأ تناول الطعام، أو حين يفزعه شبح في الظلام، لكنه غالباً ما يعرف معنى كلمة (باسم) ولا (الرحمن) ولا (الرحيم)، ومن ثم فمن الخطأ أن تذكر كل كلمة منها منعزلة في المعجم، وإنما تذكر العبارة كلها باعتبارها أسلوباً. ومثل هذا يقال في تراكيب مثل (الله أكبر) - (يا سلام) - (صل ع النبي) - (توته توته فرغت الحدوته) - (أهلاً وسهلاً) - (يا ليل يا عين) - (السلام عليكم) - الخ الخ.

وهكذا صنعنا في قاموسنا الكلامي للأطفال:

3- قلنا إن مفاهيم الأطفال لكثير من الكلمات تختلف عن مفاهيم الكبار للكلمات نفسها، كما أن الطفل قد يعرف معنى كلمة في سياق معين لكنه يجهل معنى الكلمة نفسها في سياق آخر. ومن أجل هذا كان من المضلل أن يكتفي في معجم الأطفال بذكر الكلمات مجردة، وإنما ينبغي أن يذكر المعنى الذي يفهمه الطفل

لكل منها حتى يستأنس به المعلم والمؤلف. ولما كانت هذه المفاهيم والمعاني في تطور مستمر نتيجة لازدياد خبرات الأطفال يوماً بعد يوم، فمن المستحسن أن يكون لكل مرحلة من مراحل العمر المميزة معجمها اللغوي الخاص بها، فثمة معجم للأطفال في سن دخول المدرسة (57)، وآخر للأطفال (79) وهكذا . .

وقد ذيلنا بحثنا في هذا الموضوع بنموذج لنحو 150 كلمة عوملت على هذا الأساس، وهاك أمثلة مما ورد في هذا النموذج:

أبداً:

ظرف يستعمله الطفل:

1- لتأكيد نفي الفعل غالباً مثل (أنا ما ضربتوش أبداً - أنا كنت مش باشوفه أبداً).

2- لتأكيد نفي الجنس مثل (ما عندوش حاجة أبداً).

3- قائمة بذاتها لتأكيد النفي إطلاقاً: فإذا سئل الطفل عما إذا كان قد فعل شيئاً أجاب (أبداً) أي (لم أفعله إطلاقاً).

أما استعمالها بمعنى (الاستدامة) كما في (خالدين فيها أبداً) فلا يعرفه الطفل.

أبو:

1- بمعنى الأب .

2- بمعنى ذي (مثل الفيل أبو زلومة) و(الحنطور أبو حصان صغير).

إلا:

1- للاستثناء مثل(سمعت خبط وطوب والناس وقعوا وماتوا إلا الدكاكين ما وقعتش) ومثل (يا ماما . . مش عاوز إلا فول).

2- بمعنى (إن الشرطية) أو (إذا الشرطية) مثل (لما أخطف الزرع العسكري يحبسني، وإلا يكون معايا لبانة يأخذها مني).

3- بمعنى (أو) وهذا هو الاستعمال الغالب في حديث الطفل لهذه الأداة - مثل (هوه ده بصل وإلا إيه؟) - (إنت جن وإلا أنس ؟ - (أجيب بهم خاتم وإلا غويشة) - (آكل فول وإلا حلاوة).

وهمزتها في الحالتين الأخيرتين موصولة.

حق:

1- بمعنى الصدق مثل (أقول الحق)، وبمعنى (صحيح) مثل (حق وحقيق - حقيقي - بحق وحقيق).

2- في الاعتذار مثل (حقّك عليّه)

3- في العتاب والتخطئة مثل (مالهاش حق)

4- في الطلب مثل (حقك تجيب لي . .)، (كان حقهم يروّحوا)

الدنيا:

1- لوصف الطقس مثل (الدنيا حر - الدنيا برد - الدنيا بتشتي . .)

2- يضرب بها المثل في الضخامة والسعة مثل (أحبه قد الدنيا)، وكذلك تستعمل في المبالغة والتكثير مثل (فيها حاجات الدنيا) .

3- وقليلاً ما تستعمل بمعناها الأصلي مثل (راح فرنسا . . وكل الدنيا).

ما:

1- نافية مثل (ما رحتش) - (ما فيش حد).

2- مصدرية، ويستخدمها الطفل كثيراً للمصدر وللزمن مثل (لغاية ما - ساعة ما - كل ما - بعد ما - زي ما - إلخ).

3- استفهامية في (مالك؟)

4- ناهية في (ما تلعبش).

5- للتنبيه وتأتي :

(أ) قبل الأمر ، فكأنها (لام الأمر في اللغة الفصحى) مثل (ما تقعدوا مطارحكم).

(ب) للتأكيد ، فكأنها (إن المشددة) مثل (ما بكره جاه خلاص) .

(ج) قبل الضمير مثل (ما أنا كل يوم باشوفك) - (ما أنت اللي قلت كده).

يا :

1- للنداء .

2- للاستغاثة مثل (يا امه) - (يا هوه)

3- للندبة والتوجع مثل (يازوري) - (يا راسي)

4- على أن معجم الأطفال لن يستوفي حقه من الكمال إلا إذا ذيل ببحث في خصائص لغة الطفل في المرحلة التي وضع لها سواء من ناحية الاستخدام اللغوي للمفردات والتراكيب ، أو من ناحية الموضوعات التي يهتم بها الطفل في هذه المرحلة ، أو من الناحية النفسانية والاجتماعية . وقد ذكرنا نماذج لهذه الخصائص في سن دخول المدرسة على سبيل المثال ، لكن الموضوع يحتاج إلى بحوث مستفيضة .

5- ينبغي ألا يقتصر المعجم على المفردات والتراكيب المستخدمة في القراءة والكتابة وحدها ، بل يتناول المفردات التي تناسب الطفل والتي تستخدم في مواد الدراسة الأخرى وبخاصة في الفرق الأعلى ، كمصطلحات الحساب والهندسة العملية وغيرهما . وبذلك يكون مرجعاً لمعلمي هذه المواد .

مراحل النمو الادراكي واللغوي عند الأطفال

أ- مراحل النمو الادراكي:

من المعروف أن الطفل يمر بمراحل مختلفة من النمو الجسمي والعقلي والعاطفي ، ولا بد من معرفة هذه المراحل ، لأن لكل مرحلة منها ما يناسبها من أنواع الأدب . ومراحل

نمو الطفل التي تهمنا هي :

1- **مرحلة الطفولة من (3-5) سنوات** : ويكون الطفل فيها ملتصقاً بأبويه ولا يعرف من محيطه إلا البيئة الضيقة المتمثلة بالبيت وما يحيطه من حديقة أو شارع وما يشاهده فيها من حيوان ونبات ولا يجاوز إحساس الطفل في هذه المرحلة إلا الشعور بالبيئة المحيطة ، ولذلك فإن أنسب أنواع الأدب إليه الحكايات والقصص الواقعية المعبرة عن هذه البيئة المحدودة . ويمكن تسمية هذه المرحلة بمرحلة الواقعية والخيال المحدود بالبيئة .

2- **مرحلة الطفولة من (5-8) سنوات** : وهي مرحلة يأخذ فيها الطفل في التطلع إلى معرفة ما وراء الظواهر الواقعية ، فيتخيل أن وراءها شيئاً ، ومن أجل ذلك يجنح بخياله إلى سماع قصص الغيلان والأقزام وقصص السندباد وما شابهها من الأدب الخيالي ، ويمكن تسمية هذه المرحلة بمرحلة الخيال الحر .

3- **مرحلة الطفولة من (8-12) سنة** : وهي مرحلة يأخذ فيها الطفل في الإنطلاق وتظهر لديهم غريزة حب المقاتلة والسيطرة والغلبة ، ولذلك فإن الأدب الملائم لهم هو قصص البطولة والمغامرات ، وعليه فيجب أن نختار لهم من هذه القصص ما له معنى سليم ، وما خلا من الطيش والتهور ، وأدبنا العربي والإسلامي غني بقصص البطولة والشجاعة كهجرة الرسول إلى المدينة ، وفروسية عنترة ، وحروب صلاح الدين والظاهر بيبرس وغيرهم ، ويمكن تسمية هذه المرحلة بمرحلة المغامرة والبطولة .

4- **مرحلة المراهقة (من 13-19)** : ويبدأ الميل فيها إلى القصص الغرامية ، وهنا يأتي واجب المربي في تقديم القصص الغرامية التي ترمي إلى غرض شريف حتى لا ينزلق الأطفال في قصص غرامية رخيصة .

5- **مرحلة المثل العليا** : وهي مرحلة ما بعد سن التاسعة عشرة ، وفيها يشتد الميل إلى القصص التي تصور المثل العليا ومشكلات المجتمع ، ويعنى الأطفال في هذه المرحلة بقراءة القصص التي تعالج المشكلات الاجتماعية علاجاً ينتهي

بانتصار الحق والفضيلة على الشر والرذيلة.

ب- مراحل النمو اللغوي:

إذا كان من الضروري، أن يتفق الإنتاج الأدبي في حقل الأطفال مع درجة نمّوهم النفسي، فإن اللغة التي يكتب بها يجب أن تتفق بدورها مع درجة نموهم اللغوي، واللغة نوع من أنواع التعبير، لكنها ليست الوسيلة الوحيدة في هذا المجال، ومن وسائل التعبير المعروفة: [1].

الغناء، الرقص، الموسيقى، الرسم، الكلام.

وكلمة لغة تطلق على التعبير الصوتي أو الشفوي بالكلام، والتعبير البصري أو التحريري بالكتابة. هذه المجموعة المبدئية من الحقائق البسيطة على قدر من الأهمية تتضح عندما نحاول أن نقسم النمو اللغوي عند الأطفال إلى مراحل:

أ- مرحلة ما قبل الكتابة من سن (3-6) سنوات:

وهي المرحلة التي تسبق بداية تعلُّم الطفل الكتابة، وفيها يميل إلى القصص الخرافية وإلى قصص الحيوانات والطيور. لكنه لا يستطيع أن يفهم اللغة من خلال التعبير البصري التحريري المكتوب. ولذلك فإن البديل الطبيعي يكون في تقديم القصة من خلال التعبير الصوتي الشفوي بالكلام، أي من طريق اللغة التي يمكن أن يفهمها بسهولة؟

وإذا كانت هذه اللغة لا تطبع في كتاب، فإنها يمكن أن تطبع على أسطوانة وإذا كان الكتاب تصاحبه صور ورسوم مشوقة فإن الأسطوانة تصاحبها أيضاً مؤثرات موسيقية وغنائية وصوتية فريدة. وإذا كان الكتاب يستفيد من إمكانية الطباعة وحروفها، فإن الأسطوانة تستغل نبرات الصوت ودرجاته وتقليد أصوات الحيوانات والطيور. وإذا كان سماع الطفل للقصة من طريق الراوي يستثير خيال التوهم عنده، فيتخيل الحيوانات وهي تتكلم، فإن سماعه لها على صفحة الأسطوانة وهي تتكلم نبرات صوتها المتميزة يجعلّه

1- فن كتابة الأطفال. أحمد نجيب. القاهرة، 1980.

يحلق في عالم رائع من المتعة البديعة ومع كل هذا يمكن أن يصاحب الأسطوانة كتاب مصور يتيح للطفل أن يرى الصور والرسوم المناسبة أثناء سماعه القصة . وبمثل هذه الطريقة أيضاً يمكن أن نقدم للأطفال أدبهم في مرحلة ما قبل الكتابة من طريق وسيط ثان مثل الإذاعة ، أو ثالث كالتلفزيون الذي يضيف إلى إمكانيات الصوت إمكانيات الصورة بغير حاجة إلى كتاب مصور ، أو رابع كالمسرح ، أو خامس كفيلم سينمائي . على أنه يمكن أن تنشأ محاولات أخرى لاستعمال الرسم كوسيلة من وسائل التعبير في مرحلة ما قبل الكتابة ، في كتب مطبوعة تحكي القصة بالرسم وحده . . وفي هذه الحالة إما أن يكتفي بالكتاب المصور وإما أن يصاحبه كتيب آخر فيه القصة مكتوبة للكبار ، ليقوم أحدهم بدور الراوي الذي يحكي القصة للطفل ، في حين أنه يستعرض صور الكتاب .

ب- مرحلة الكتابة المبكرة (سن 8-6):

وهي المرحلة التي يبدأ فيها الطفل في تعلُّم القراءة والكتابة ، وهي تعادل الصفين الأول والثاني من المرحلة الابتدائية ، وفيها تكون مقدرة الطفل على فهم اللغة المكتوبة مقدرة محدودة في نطاق ضيق . ويمكن في هذه المرحلة استعمال الأساليب التي سبقت الإشارة إليها في مرحلة ما قبل الكتابة ، وإنما الجديد هنا أن الكتب المصورة التي كانت تستعمل في الرسم وحده كوسيلة للتعبير ، أصبحت تستطيع الآن في مرحلة الكتابة المبكرة ، أن تضم الرسم ، بعض الكلمات وعبارات بسيطة في حدود ما يمكن أن يضمه قاموس الطفل في هذه السن من ألفاظ .

ج- مرحلة الكتابة الوسيطة سن (10-8):

وهي مرحلة يكون الطفل قد سار فيها شوطاً لا بأس به في طريق تعلُّم القراءة والكتابة ، وهي تعادل الصفين الثالث والرابع في المرحلة الابتدائية . وهنا يمكن أن يتسع قاموس الطفل لكي نقدم له قصة كاملة موضحة بالرسوم ، تساهم فيها الكتابة بدور رئيسي ، على أن نراعي في العبارات المستعملة أن تكون بسيطة سهلة ، مكتوبة بخط النسخ السهل الواضح .

د- مرحلة الكتابة المتقدمة سن (12-10):

وفيها يكون الطفل قد قطع مرحلة كبيرة في طريق تعلُّم اللغة واتسع قاموسه اللغوي إلى حدٍّ كبير، وهي تعادل الصفين الخامس والسادس من المرحلة الابتدائية.

هـ- مرحلة الكتابة الناضجة سن (15-12):

وهي مرحلة يكون الطفل فيها قد بدأ يمتلك ناحية القدرة على فهم اللغة، وهي تعادل المرحلة الإعدادية وما بعدها.

ملاحظات أساسية على المراحل السابقة:

ثمة ملاحظات أساسية يجب أن تدخل في الاعتبار بالنسبة إلى مراحل النمو اللغوي السابقة:

1- هذه المراحل متداخلة، وتختلف باختلاف البيئات والمجتمعات، ودرجة التقدم العلمي، فضلاً عن أنها تتأثر بما بين الأطفال من فروق فردية. والعامل الأساسي في نمو اللغة عند الطفل هو اللذة الصادرة عن التعبير واللذة الصادرة عن النجاح في التعبير وأن تكون اللغة وسيلة ناجحة في يد المتعلم.

2- وبدايات هذه المراحل ونهاياتها ليست جامدة، بمعنى أن مرحلة الكتابة المبكرة قد تبدأ في سن الخامسة بدلاً من السادسة، وقد تنتهي في سن السابعة بدلاً من الثامنة وهكذا في بقية المراحل.

3- كل مرحلة من المراحل المشار إليها تضم في داخلها مراحل أخرى تفصيلية، تتدرج مع تقدم الطفل في تعلم اللغة.

4- وهي مع كل هذا تحتاج إلى مزيد من الدراسات العميقة لإيضاح المزيد من التفصيلات ووضع قواميس للغة الأطفال في مختلف المراحل.

الفصل الثاني

مظاهر النمو للطفل وتطبيقاتها التربوية

لقد اعتنت التربية الحديثة بالطفل الذي أصبح محوراً للعملية التعليمية ، وذلك خلافاً للتربية القديمة التي قدمت الاهتمام بالمادة الدراسية على الاهتمام بالطفل . وهكذا بدأ الالتفات إلى معرفة خصائص وسمات نمو طفل مرحلة الروضة ومطالب نموه وحاجاته وتوظيف ذلك في تحديد أبعاد منهج هذه المرحلة وبالتالي إلى نجاحها في تحقيق أهدافها . وتؤدي معرفة الأسس النفسية إلى إنجاز النواحي التالية (محمد عزت عبد الموجود وآخرون، 1979 ، ص 70) .

1 - تحديد وصياغة أهداف المنهج بطريقة تتفق مع خصائص ومطالب نمو الطفل في مرحلة الروضة .

2- اختيار الخبرات التعليمية المناسبة لمستويات التلاميذ وتطويعها بحيث تُيَسِّرْ التعلم .

3- اختيار طرق التدريس المناسبة والوسائل التعليمية الملائمة وأساليب التقويم القادرة على قياس التغيرات السلوكية التي تحدث على الطفل نتيجة تواجده داخل الروضة .

وسيتناول هذا الفصل خصائص وسمات كل مظهر من مظاهر النمو النفسي عند الطفل . ويتبع معالجة كل مظهر منها عرض للتطبيقات التربوية التي تلزم مراعاتها من قبل المخططين والمشرفين والمعلمين المسؤولين على العملية التعليمية في رياض الاطفال .

مبادئ عامة

معنى النمو

يعرِّف جيزل Gesell النمو بأنه سلسلة متصلة من التغيرات ذات نمط منظم مترابط، وهذه التغيرات مختلفة وليست من النوع نفسه (سعدية محمد بهادر، 1977، ص 62). وقد أورد عبد المنعم المليجي وحلمي المليجي تعريفاً (1977، ص25) يقول: (بأن النمو عبارة عن تغيرات تقدمية متجهة نحو تحقيق غرض ضمني هو النضج). وعرفه حامد عبد السلام زهران (1982، ص11) بأنه يتضمن التغيرات الفسيولوجية من حيث الطول والوزن والحجم والتغيرات العقلية المعرفية والتغيرات السلوكية الانفعالية والاجتماعية التي يمر بها الفرد في مراحل نموِّه المختلفة. أما فؤاد البهي السيد (1975، ص ص 22-21) فقد ذهب إلى أنه (سلسلة متتابعة متماسكة من تغيرات تهدف إلى غاية واحدة، هي اكتمال النضج ومدى استمراره وبدء انحداره).

ومن الواضح أن هذه التعاريف كلها تؤكدّ مفاهيم أساسية واحدة هي أن النمو هادف ومتداخل ويتم على مراحل ويتناول الجوانب المختلفة لشخصية الفرد. وعليه يمكن الاستنتاج بأن النمو عملية تتضمن سلسلة متعاقبة متداخلة من التغيرات الجسمية والفسيولوجية، والمعرفية، والانفعالية والاجتماعية التي يعيشها الفرد وهدفها اكتمال النمو.

وللنمو جانبان رئيسيان هما الجانب التكويني الذي هو نتاج التفاعلات الكيميائية في الجسم والتي تقود إلى نمو الأعضاء الخارجية وكذلك الأعضاء الداخلية، والجانب النفسي الذي يشمل الوظائف الجسمية والعقلية والاجتماعية التي تتماشى مع تطور حياة الفرد واتساع نطاق بيئته الطبيعية والاجتماعية المحيطة به (فؤاد البهي السيد، 1975، ص23؛ حامد عبد السلام زهران، 1982، ص 12) وهذان الجانبان للنمو يشتملان على تغيرات فسيولوجية مادية ونفسية واجتماعية يمكن تصنيفها في مظاهر للنمو هي: النمو الجسمي والفسيولوجي والحركي والحسي والعقلي واللغوي والانفعالي والاجتماعي والجنسي (حامد عبد السلام زهران، 1982، ص ص 65-64).

مراحل النمو:

تتداخل وتتابع مظاهر النمو المختلفة خلال مراحل حياة الفرد. وإن كانت لكل مرحلة من هذه المراحل صفات من النمو تتميز بها أكثر من غيرها. لذلك ذهب الدارسون للموضوع إلى توظيف هذه المراحل في معالجة ما يهتمون به من قضايا تتصل بحياة الإنسان الاجتماعية والبيئية. فلقد قسم أريكسون Erikson النمو على أساس نمو الشخصية عند الفرد إلى: مرحلة سني المهد - مرحلة الطفولة المبكرة - عمر المدرسة - عمر المراهقة - عمر الرشد - عمر النضج. وقسمه بياجيه Piaget على أساس النشاط العقلي إلى: المرحلة الحسية الحركية - مرحلة ما قبل المفاهيم - مرحلة التفكير الحدسي - مرحلة العمليات المحسوسة - مرحلة العمليات العقلية المجردة (سعدية محمد بهادر، 1977، ص 1976). وتختلف التقسيمات بحسب الأساس الذي تبنى عليه مثل: الأساس العضوي، الأساس الاجتماعي، الأساس التطوري، وإن كانت هذه التقسيمات في الأصل تعتمد على الصفات النفسية لمظاهر النمو كما يقول فؤاد البهي السيد (1975، ص79) وبالنظر إلى كون هذا البحث يهتم بإبراز الصلة بين النمو والعملية التعليمية في مرحلة رياض الأطفال، فإن الباحث قد أخذ بالتقسيم التالي باعتباره أكثر وضوحاً وهو كما ورد في جدول رقم 4 (حامد عبد السلام زهران، 1982، ص62).

جدول رقم (4) تقسيم مراحل النمو

المرحلة	العمر الزمني	العمر التربوي
ما قبل الميلاد	من الإخصاب إلى الميلاد	الحمل
المهد	الميلاد - أسبوعين	الوليد
	أسبوعين - عامين	الرضاعة
الطفولة المبكرة	5,4,3	الحضانة × الروضة
الطفولة الوسطى	8,7,6	الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية
الطفولة المتأخرة	11,10,9	الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية
المراهقة المبكرة	14,13,12	المرحلة الإعدادية
المراهقة الوسطى	17,16,15	المرحلة الثانوية
المراهقة المتأخرة	21,20,19,18	التعليم الجامعي
الرشد	60-22	
الشيخوخة	من60حتى الوفاة	

القوانين العامة للنمو

يتجه النمو في تطوره البنائي التكويني والوظيفي اتجاهاً طولياً كما يحصل في نمو الأجزاء السفلى كنمو الرأس قبل القدمين؛ واتجاهاً مستعرضاً كما يحصل في نمو حركة الجسم ككل قبل الأطراف، كاليدين والقدمين التي تنمو قبل أجزائها (فؤاد البهي السيد، 1975، ص ص 71-70) ويتجه النمو كذلك من العام إلى الخاص وبالعكس، وذلك كنظرة الفرد إلى الأشياء بصورة كلية عامة قبل أن ينتبه إلى مكوناتها الجزئية. ويتضح هذا في اعتبار الطفل في بداية عمره أن كل امرأة هي أمه، وأن كل رجل هو والده. كما تغلب على النمو النزعة إلى الزيادة والاكتمال في بداية حياة الفرد، ثم يشهد في مرحلتي الشباب والرشد تعادلاً بين نزعتي الزيادة والانحلال، حتى تتفوق الأخيرة في مرحلة الشيخوخة (فؤاد البهي السيد، 1975، ص72).

وعلى الرغم من أن النمو يسير في مراحل تتصف كل منها بسماتها وخصائصها الواضحة، فإن كل مرحلة تتوقف على ما قبلها وتكون تمهيداً لما سيأتي بعدها، إلى حدٍّ يصعب فيه التمييز بين نهاية مرحلة وبداية أخرى. وقد دفع هذا الباحثين إلى اتخاذ المظاهر التي تميز منتصف كل مرحلة كعلامات فارقة في تحديد مراحل النمو المختلفة (حامد عبد السلام زهران، 1982، ص ص 50-49).

ومع تداخل عملية النمو وتكامل أجزائها، فإنه يحكم هذه العملية مظهر واحد وهو أن النمو انتقال من كل غامض غير مميز إلى كل أكثر تفصيلاً وأكثر تميزاً وأكثر وضوحاً (عبد العزيز القوصي، ب، ت ص6).

وتتكامل نواحي النمو الجسمية والانفعالية والعقلية والاجتماعية، وتترابط فيما بينها، ويؤثر كل مظهر منها على الآخر ويتأثر به. كما أن سرعة النمو في عمومها ليست مطردة ولا هي على وتيرة واحدة في جميع مراحل النمو لجميع الأفراد. إذ إن نمو الأفراد يختلف باختلاف بعضهم عن بعض، ويكاد يكون لكل فرد أسلوب خاص به في سرعة نموه كمّاً وكيفاً. وكذلك تختلف مظاهر النمو داخل الفرد الواحد فتختلف سرعة نموه الجسمي عن سرعة نموه الانفعالي مثلاً، وهكذا (حامد عبد السلام زهران، 1982، ص ص 52-50).

العوامل المؤثرة في النمو:

تتأثر مظاهر النمو لدى الفرد بعوامل مختلفة تتفاعل فيما بينها في تحديد سمات الأبعاد الشخصية للفرد وخصائصها، وهو ما يفسر وجود تباين في النمو بين فرد وآخر. والعوامل التي تؤثر في النمو هي:

1- الوراثة: وهي تعني انتقال خصائص وسمات النوع إلى الفرد من والديه وأجداده وسلالته، وهي أهم العوامل المؤثرة في النمو من حيث مظاهره، وأنواعه، ومداه، ونضجه، وقصوره. ومن أهم الصفات الوراثية الخالصة لون العينين ولون الشعر، ونوع الدم، ولون الجلد، وملامح الوجه، وشكل الجسم (حامد عبد السلام زهران، 1982، ص ص 35-37). وتنتقل الصفات الوراثية من طريق الجينات Genes التي تحملها الصبغات أو الكروموزومات Chromosomes. ويكون لكل جين وظيفة في حمل صفة من الصفات. وهناك من الصفات الوراثية ما يرتبط بجنس الجنين ذكراً كان أم أنثى، كالصلع الوراثي الذي يظهر في الذكور فقط، وعمى الألوان الذي ينتقل إلى الأحفاد، دون أن يظهر في الآباء، وكذلك اختلاف التغيرات الجسمية بين الفتى والفتاة، والتي ترجع إلى تأثير إفرازات الهرمونات، وخصوصاً التناسلية منها (فؤاد البهي السيد، 1975، ص ص 40-39).

هذا - وتهدف الوراثة (كما يقول حامد عبد السلام زهران، 1982، ص137) إلى المحافظة على النوع والسلالة والأجيال، وإلى الحياة الوسطى المتزنة كما وجد جالتون Galton، أي إن الغالبية من النسل تحمل الصفات القريبة من المتوسط.

2 البيئة: ويقصد بها مجموع العوامل الخارجية سواء أكانت مادية أم اجتماعية، ثقافية أم حضارية والتي تؤثر بطريقة أو بأخرى في نمو الفرد منذ اكتمال عملية الإخصاب. ومن أهم العوامل البيئية الظروف الاقتصادية والاجتماعية والقيم الأخلاقية المرعية، والمعايير الاجتماعية، والتعاليم الدينية المقدسة (فؤاد البهي السيد، 1975، ص44). ومن أهم صفات النمو التي تؤثر فيها البيئة والوراثة معاً، لون البشرة، والذكاء، والتحصيل الدراسي. وتعتبر البيئة الاجتماعية، التي يعيش فيها الطفل عاملاً هاماً في نموه، حيث

يتأثر بأمه وأبيه وأخوته وذويه . وتمثل الأسرة مدرسة الطفل الأولى، وإطاره المبدئي الذي يبني عليه علاقاته فيما بعد مع غيره من الناس. إذ من طريق التفاعل مع أعضاء الأسرة يتعرف الفرد إلى ثقافة المجتمع المحلي. وكذلك يزداد الطفل في سنوات عمره الأولى تعرُّفاً وفهماً لثقافة مجتمعه من طريق اللعب مع رفاقه، والاتصال بوسائل الإعلام ودور العبادة، وغيرها من المؤسسات الاجتماعية الأخرى (حامد عبد السلام زهران، 1982، ص 38).

وتضم البيئة خبرات الطفل التعليمية التي يكتسبها من طريق النضج الطبيعي والتعلم والتدريب الذي يحصل في أنشطته اليومية. ويتضمن النضج الطبيعي عمليات النمو التلقائي من طريق التحسن العضوي وظيفياً، أما التعلم فهو التغير الذي حدث في سلوك الفرد نتيجة لما يمر به من خبرة وممارسة (حامد عبد السلام زهران، 1982، ص ص 47-46).

وكل جماعة ثقافية تتوقع من أعضائها اكتساب أنماط سلوكية خاصة، ومهارات معينة في بعض مراحل النمو، وذلك لأهميتها في تكيفهم الشخصي والاجتماعي. غير أنه قد لا يحدث ذلك الاكتساب لهذه المطالب، ما قد يؤخر مستوى نمو الفرد وإعاقة تكيفه الإيجابي مع المحيط الذي يعيش فيه. ومن هنا جاء الاهتمام بمطالب النمو باعتبارها تساعد الفرد على معرفة ما يتوقعه المجتمع منه في عمر معين، وهي كذلك مرشد للمربين في معرفة ما يلزم فهم استثارته وتنميته عند كل فرد (سعدية محمد بهادر، 1977، ص ص 78-77).

ولقد أوضح هافجهرست Havighurst بأن مطالب النمو تظهر أثناء كل مرحلة معينة من حياة الفرد، وتحقيق النجاح في تلك المطالب يؤدي إلى السعادة والنجاح في إنجاز المطالب التالية، في حين أن الفشل في تحقيق مطالب النمو يؤدي إلى اضطرابات نفسية وصعوبة تحقيق متطلبات النمو في المرحلة اللاحقة بها، (Garider and Gardiner, 1981, p 209). وطبقاً لهذا المفهوم، فإن بعض متطلبات النمو ذات صلة بالنمو كتعلم المشي في سن معينة، وبعضها يتصل بالثقافة الاجتماعية كتعلم القراءة والكتابة، وبعضها يتصل بالقيم السائدة في المجتمع ومستوى استجابة الفرد لهذه القيم كاختيار مهنة معينة والاستعداد لمزاولتها (فؤاد البهي السيد، 1975، ص85). وهذا معناه أن مطالب النمو تأتي حصيلة ثلاثة عوامل هي النمو الجسمي العضوي، والنمو النفسي، والنمو الاجتماعي. وبعبارة أوضح فإن كل مطلب من هذه المطالب هو عبارة عن تفاعل مجموعة من العوامل البيولوجية والنفسية والثقافية.

وكـمـا يرى هافـجـهـرست فـإن من أهـم مطالب نـمـو أطفـال مـرحلـة الطفـولة المـبكرة (2-6 سنوات) من الناحية المعرفية، تعلم تكوين مفاهيم بسيطة عن الأشياء والناس في الواقع البيئي والاجتماعي، بحيث يكتشف الصغار نوعاً من التنظيم والتصنيف في البيئة من طريق الأسماء والخصائص، وتعلم التمييز بين الخطأ والصواب وتكوين الضمير حيث يتعلمون مفهوم هذا حسن، وهذا سيىء، ويبدأون في استيعاب هذه القيم ولذلك فإن بداية الضمير تبدأ في هذه المرحلة، بالإضافة إلى تعلم الحديث: وتدقيق الكلام من حيث أنماطه وزيادة مفرداته، واستخدام اللغة في الاتصال بالآخرين (Garider and Gardiner, 1981, p.210).

أما فيما يخص متطلبات النمو الجسمية والحركية فإن الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة يحتاجون إلى تعلم بعض المهارات كالمشي والجري، واستخدام عضلاتهم الصغيرة في قضاء حاجاتهم اليومية البسيطة (فرنسيس عبد النور، ب. ت ص 152). ومن الناحية الانفعالية فإن الطفل يحتاج إلى تعلم الارتباط العاطفي، خصوصاً حاجته لتبادل الحب بينه وبين أفراد أسرته والمحيطين به داخل الروضة (سعدية محمد بهادر، 261، 1977). وفي ما يتصل بالناحية الاجتماعية فإن متطلب النمو في هذا المجال يستدعي تعلم الطفل طريقة العيش بنفسه ومع غيره، والمحافظة على حياته بتجنبه بعض الأخطار من الناس والأشياء، وبمعنى آخر يصبح بالتدريج متوافقاً اجتماعياً، ويكتسب بعض العادات ممن حوله خصوصاً العادات السلوكية الثابتة. وكما يرى هافجهرست (Garider and Gardiner, 1981, p.252) فإن الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة يتعلمون الاتصال الانفعالي مع والديهم وأخوتهم وغيرهم من الناس الآخرين، وذلك للنمو المعرفي واللغوي. الذي يمكنهم من أن يبدأوا في الإحساس بمشاعر الغير، ورؤية العالم من خلال عيون الآخرين. ويصبح بإمكانهم تقاسم الخبرات والمشاعر والعواطف مع أسرهم وأصدقائهم، وكذلك يتعلم الأطفال التحكم في عمليات الإخراج ونظافة الجسم وفقاً للعادات الاجتماعية.

4- عوامل اخرى: وتشتمل على عوامل تشترك فيها الوراثة والبيئة، أو تعود للفرد نفسه، ومن أمثلتها الهرمونات والتي هي عبارة عن إفرازات تقوم بها الغدد ووظيفتها الأساسية تنظيم وظائف الجسم المختلفة. ويؤدي تناسق هذه الغدد واتزانها إلى تكيف الفرد مع نفسه وغيره، كما يؤدي اختلالها إلى اضطرابه، وذلك في جميع النواحي النفسية

والجسمية والاجتماعية (فؤاد البهي السيد، 1975، ص59).

ويعتبر الغذاء الذي يأكله الفرد مصدراً أساسياً لتوليد الطاقة وتجديدها داخل جسمه، وكذلك بناء خلاياه وإصلاحها، والوقاية من الأمراض التي تتسبب عن النقص في المواد الغذائية.

وبالإضافة إلى ما سبق ذكره، فإن هناك عوامل ثانوية تؤثر على النمو وتشمل أعمار الوالدين، والأمراض والحوادث التي تصيب الأم، والولادة المبتسرة للطفل، والانفعالات الحادة، وعوامل السلالة، والمناخ والطقس (فؤاد البهي السيد، 1975، ص ص 66-77).

تلك هي أهم العوامل التي تؤثر في النمو والتي يحتاج المعلمون إلى مراعاتها، وفهمها، وتهيئة البيئة التعليمية التي تستطيع بمثيراتها المختلفة، التي تسمح بظهور السمات والخصائص الوراثية / كما يحتاج المعلمون إلى مراعاة مطالب نمو أطفال الروضة، وذلك بمساعدتهم في تحقيق تلك المطالب من طريق الخبرات والأنشطة المناسبة، ما يؤدي إلى سعادة الأطفال وتدعيم ثقتهم بأنفسهم في مرحلة الروضة، والمراحل اللاحقة. وبمعنى آخر ينتبه المعلمون إلى عدم الإسراع في تقديم الخبرات والأنشطة قبل وقتها المناسب، ما يؤدي إلى استخفاف الأطفال بها وإهمالها أو العجز عن الإتيان بها، وعدم التأخير في تقديم تلك الخبرات والأنشطة عن وقتها المناسب، وذلك حتى لا يضيع الوقت والجهد. وبالتالي تقل الفائدة منها، علاوة على تعب الأطفال وشقائهم (الدمرداش سرحان ومنير كامل، 1972، ص 124).

النمو الجسمي وتطبيقاته التربوية:

يزداد نمو أجهزة جسم الطفل في مرحلة الروضة بصورة أبطأ من معدل النمو السريع في مرحلة المهد. فيبطؤ النمو في الأجزاء العليا من الجسم، في الوقت الذي تستمر فيه الساقان في النمو السريع ويكون متوسط الزيادة في الطول 3 بوصات سنوياً، ومعدل الزيادة في الوزن يراوح ما بين 5-3 أرطال سنوياً، كما يختفي مظهر طفل المهد، حيث تستطيل الذراعان والساقان، وينمو الجزء الأسفل من الوجه بسرعة، في الوقت الذي لا يحدث

بالجبهة والجمجمة إلا بقدر بسيط من النمو (سعدية محمد بهادر، 1977، ص 210) . وبالتدريج ينمو الرأس إلى أن يصل في نهاية مرحلة الطفولة المبكرة إلى مثل حجم رأس الراشد، ويستمر نمو الجهاز العصبي بحيث تحدث زيادة في وزن المخ، كما يزداد نمو الجهاز الهيكلي، وتتحول الغضاريف إلى عظام، هذا - ويزداد كذلك نمو الجهاز العضلي وفيه تسبق العضلات الكبيرة العضلات الصغيرة، وتختفي بالتدريج إغفاءات النهار، وتقل مدة النوم، ويتم ضبط الإخراج تماماً (حامد عبد السلام زهران، 1982، ص ص 165-162) .

ومن الحاجات الفسيولوجية لدى طفل مرحلة الروضة والتي يسعى لإشباعها الحاجة إلى الغذاء الصحي، والهواء النقي، والسوائل، والإخراج وتنظيمه، ودرجة الحرارة المناسبة، والتوازن بين الراحة والنشاط، والوقاية من الأمراض والحوادث، والجنس (مصطفى خليل الشرقاوي، 1983، ص ص 162-161، فرنسيس عبد النور، ب . ت ، ص 56؛ حامد عبد السلام زهران، 1982، ص 267) . ويعتبر الغذاء المولِّد للطاقة والحرارة، والمزود بالنشاط لجسم الإنسان. فالطفل الجائع أو السيّئ التغذية، خامل قلق متوتر الأعصاب، والطفل المحروم من الهواء الطلق أو من السوائل، يبدو قلقاً، وغير قابل للاندماج في محيطه، وبالتالي لا يقدر على أداء واجباته المدرسية ومسايرة رفاقه (مصطفى خليل الشرقاوي 1983، ص161) . ومثلما يحتاج الطفل إلى الغذاء، والهواء الطلق، فهو محتاج كذلك إلى درجة حرارة مناسبة. فالحجرة الحارة جداً، أو الباردة جداً لا تساعد الطفل على النمو المعرفي السليم، بالإضافة إلى قلقه وعدم راحته. كما أن الطفل يحتاج إلى التوازن بين الحاجة إلى النشاط والحاجة إلى الحركة ما يساعده على النمو الجسمي والعاطفي السليم، وذلك من حيث حسن اللياقة، والابتهاج، وقلة العناد والتمرد، وصعوبة الاستثارة والغضب، هذا - بالإضافة إلى أنه يحتاج إلى الإخراج وتنظيمه مما يقلل من تعرُّضه للتهيج العصبي والمرض الجسمي (مصطفى خليل الشرقاوي 1983، ص ص 163-162) .

تلك أهم مظاهر النمو الجسمي لطفل مرحلة الروضة، والتي تتفاعل مع مظاهر النمو الأخرى، الأمر الذي يتطلب العناية بها، ومراعاتها. ويختلف التحصيل التعليمي للطفل الصحيح جسمياً عن مثيله عند الطفل العليل صحياً، لأنه كما ينمو الطفل ككل فهو يتعلم كذلك. إن استجابة الطفل العقلية لحل مسألة حسابية تتأثر بالجو الاجتماعي، وبدرجة راحته في جلسته في الفصل، ومستوى ثقته في نفسه (فرنسيس عبد النور، ب . ت، ص 48) .

وينبغي لتهيئة الجو المناسب للنمو الجسمي السليم توفير الغذاء الضروري لنمو الأطفال، والفحص الطبي المستمر، وتعويدهم وتدريبهم على النظافة، وإتاحة الحركة والنشاط داخل الساحات والملاعب بحرِّية وانطلاق (عبد اللطيف فؤاد إبراهيم، 1980، ص 137). كما ينبغي الاهتمام بتقديم وجبات غذائية لهم لاستكمال ما قد يوجد من نقص في تغذيتهم المنزلية، والعمل على تحصينهم من الأمراض، وملاحظة المعاقين منهم أولاً بأول. وعموماً يلزم تهيئة الظروف البيئية داخل الروضة، لمساعدة السمات الوراثية على الظهور. ذلك أنه مهما كانت الاستعدادات التربوية والبيئية، فإنها لا تخلق من الأقزام عمالقة. غير أنه يمكن القول بأن تهيئة العوامل البيئية الجيدة والأساليب التربوية الصحيحة تؤدي إلى الحصول على أحسن النتائج وفقاً للاستعداد الوراثي للطفل (عبد العزيز القوصي، 1975، ص 26).

النمو الحسي وتطبيقاته التربوية:

يسعى الطفل في مرحلة الروضة للتعرف إلى ما حوله من طريق حواسه الخمس وهي: البصر والشم والسمع والذوق واللمس. وتعتبر هذه الحواس المنافذ التي يطل منها الطفل على العالم الخارجي، ومن طريقها يحس به ويدركه.

ويكتمل نمو قوة بصر الطفل في هذه المرحلة، ويعرف الألوان ويميز بينها، ويتطور تميزه السمعي، ويفضّل الإيقاع الموسيقي للنغم البسيط، وتنمو حاسة الذوق والشم لديه لخدمة عملية التغذية والتنفس (حامد عبد السلام زهران، 1982، ص ص 172-171؛ عبد اللطيف فؤاد إبراهيم، 1980، ص 130، فؤاد البهي السيد، 1975، ص ص 125-124). ويتمركز إدراك طفل المرحلة حول ذاته، وينطلق مما حوله مباشرة لكي يفهم من خلالها ما يحيط به. وبمعنى آخر لا يستطيع أن يرى ما يراه غيره، أو يقدِّر ما يحسه الآخرون. ويقل هذا التمركز حول الذات بصورة تدريجية. ويدرك طفل الروضة العلاقات المكانية قبل إدراكه للعلاقات الزمنية، ويدرك أوجه الاختلاف بين الأشياء قبل إدراكه لأوجه التشابه، ويزداد إدراكه تبعاً لما يعيشه من ظروف نفسية واجتماعية وثقافية حالية، ولما تعلمه من خبرات سابقة (حامد عبد السلام زهران، 1982، ص ص173-172). كما يدرك الطفل الصباح والمساء، والأيام

والمناسبات الرئيسية والهامة كالأعياد الدينية والقومية والاحتفالات الشعبية، ويذكر بعض ملامحها ومشاهدها، خاصوصاً إذا ما كانت قريبة.

ولرعاية النمو الحسي ينبغي الاهتمام، باتصال الطفل مباشرة بالعالم الخارجي المحسوس - كما في الزيارات والرحلات - وفي طرق التدريس، واستخدام الوسائل التعليمية السمعية والبصرية بحيث يتيح إشراك أغلب حواس الطفل في التدريس، وهو ما يسهل عليه عملية التعلم. وهذا يعني أنه يلزم التدرج في تعليم الطفل من الحسيات إلى المعنويات (عبد المجيد عبد الرحيم، 1978، ص 50). كما أنه يلزم تهيئة الجو التعليمي المناسب للطفل لكي يرى ويسمع ويشم ويتذوق بنفسه، وذلك داخل الروضة وخارجها، وتوجيه نشاط كل طفل بما يتناسب وظروفه وحالته؛ أي الانطلاق من شخصية الطفل وظروفه وتنويع طرق التدريس والوسائل التعليمية والأساليب التقويمية بحيث تخدم الطفل وتساعده على النمو الحسي السليم.

وتحتاج المعلمة إلى توجيه الأطفال، من خلال التمثيليات التي يقومون بها، والقصص القصيرة التي ترويها لهم، والاحتفالات بالمناسبات الهامة التي يحيونها، إلى الملاحظة والتعرف إلى تتابع الأحداث في تلك الأنشطة وذلك مع تشجيعهم وتدريبهم على الحديث عما قاموا به من أنشطة وكذلك على ما يقومون به في الرحلات والعطلات السابقة أو القادمة، ما يساعدهم على إدراك الزمن بصورة تدريجية بحسب مستوى نموهم، (عبد اللطيف فؤاد إبراهيم، 1980، ص133).

إن عمل تشكيلات مختلفة من صناديق ومربعات مختلفة من صناديق ومربعات مختلفة الأحجام والألوان، لتساعد على النمو الحسي للطفل، وكذلك التدرب على السماع الموسيقي بالنغمات الموسيقية البسيطة، والتدريب على الأناشيد والعبارات المنغمة في ضوء قدرات وخبرات كل طفل (عبد اللطيف فؤاد إبراهيم، 1980، ص 130؛ حامد عبد السلام زهران، 1982، ص173). ومن هنا يستلزم تزويد مدارس رياض الأطفال بأدوات وآلات موسيقية بسيطة، وتوفير مدرسات موسيقى ليشاركن الأطفال في أغانيهم وألعابهم.

يلاحظ أن طفل الروضة يستطيع المحافظة على توازن جسده بطريقة جيدة، ويستطيع أن يستعمل القلم العريض ويرسم الأسد والدوائر والمثلثات والمربعات، ويرسم باستعمال الفرشاة، ويرسم صورة الإنسان بأغلب تفاصيلها، كما يستطيع أن يشكل بعض الأشكال من طين الصلصال (فوزية دياب، 1980، / ص 58).

وتبعاً لنمو أجهزة جسم الطفل ووظائفه، تزداد عضلاته نشاطاً، وحركاته شدة، واستجاباته تنوعاً وسرعة، ويزداد ميله إلى الحركات والألعاب البسيطة كالجري والقفز، والتزحلق وركوب الدراجة ذات العجلات الثلاث (فوزية دياب، 1980، ص ص 57-56). كذلك يميل طفل الروضة إلى الدق والحفر والرمي والتسلق والتحجيل والقفز أثناء الجري. ويستطيع الطفل الذي عمره أربع سنوات تقليد الرسم وتتبع ممرات الطرق المرسومة، ويمكنه طي ورقة مربعة إلى مثلث وأن يرسم دائرة، وعندما يصبح عمره خمس سنوات يقلد رسم مثلث ومربع ويمكنه أن يربط حذاءه، ويرسم صورة بسيطة لإنسان (حامد عبد السلام زهران، 1982، ص 168).

ويميل طفل الروضة إلى كل أشكال النشاط اليدوي كنظم الخرز وتركيب العرائس. ويجعل التدريب الطفل يقوم بالأعمال البسيطة، في أكله وشربه ولباسه (عبد المنعم المليجي وحلمي المليجي، 1973، ص 197). وتظهر الفروق في النمو واضحة بين طفل العام الرابع، وطفل العام الخامس، وتتضح تلك الفروق بصورة أكثر من المهارات الحركية خلال ممارسة الأطفال للأنشطة والألعاب المختلفة. وفي هذا يقول جيزل إن ابن الرابعة يرسم بصورة عفوية، في حين أن ابن الخامسة يقوم على انتقاد نفسه بعض الشيء، ويجب أن يكمل لعبه أو واجبه الذي بين يديه. أما ابن الرابعة فإنه أقل اهتماماً بذلك من ابن الخامسة، يطوف ويتجول ولا يثبت في عمل لفترة معقولة. إن ابن الخامسة يعرف كيف يتوقف، وأكثر قدرة على الحسم وتحديد فكرته عن نفسه من طفل الرابعة، وكذلك في علاقاته الشخصية والاجتماعية (أرنولد جيزل، 1965، ص ص126-125).

ويمكن استخلاص المقارنة التالية كما يوضحها جدول (رقم5) في النمو الحركي بين طفل الرابعة والخامسة (عواطف إبراهيم وإبراهيم عصمت مطاوع، 1980، ص ص 54-45).

جدول رقم (5) مقارنة في النمو الحركي بين طفل الرابعة والخامسة

المهارة	طفل الرابعة	طفل الخامسة
- ترابط الحركات والتصورات مثل الجري والقفز.	أقل وضوحاً.	أكثر وضوحاً
- أداء الحركات.	اندفاعي	أقل اندفاعية
- تقدير شعور الغير	نادراً.	أحياناً
- الوقوف وأوضاع الجسم الأخرى.	أقل اتزاناً	متزناً
- مهارات عملية - كرمي الكرة، واستخدم المقصات وربط الحذاء.	أقل قدرة وثباتاً على الأداء	أكثر قدرة وثباتاً على الأداء
- حب الأنشطة كالرسم وتشكيل الصلصال والفك والتركيب.	يكثر من الانتقال من لعبة إلى أخرى في الوقت نفسه.	قليل الانتقال من لعبة إلى أخرى في الوقت نفسه.
- حب اللعب بالمكعبات والرسم والأشغال.	لا يهتم بالتفاصيل	يظهر اهتماماً بعض الشي بالتفاصيل

ويعتبر اللعب أهم مظاهر النشاط والحركة، فمن طريقه يتعامل الطفل مع الأشياء التي بين يديه، وأمام ناظريه، ومن طريقه يفهم ما حوله، وبه يعبر عن نفسه، ويكتسب المعلومات والخبرات، ويكون الاتجاهات، ويتدرب على المهارات وأساليب التفكير. وكما يشير أرلباخ وتستهر (1979، ص 29) بأن اللعب هو النشاط البارز لدى طفل مرحلة الروضة، وهو الوسيلة لحل متناقضاته الداخلية الناجمة عن احتياجاته ومتطلباته. كما تتوطد من طريق اللعب علاقة الطفل مع بيئته، ويزداد في تلائمه معها، وبالتالي يصبح لعب الطفل يمثل أحسن صورة لارتباطه وتداخل مظاهر ونواحي النمو المختلفة، بحيث يرتكز على نمو الطفل الجسمي، ويعتمد على نموه الحسي، ويفيد في تنمية جميع مظاهر

النمو المعرفي والاجتماعي. وهذا ما يفسر اعتماد منتسوري الكبير على الألعاب في تعليمها لأطفال الرياض. ومما يتعلمه الطفل من الألعاب، التمثل ولعب الأدوار، واحترام الغير، والصبر والتعاون، ناهيك بتنمية الميول وممارسة الهوايات المرتبطة بحياة الطفل اليومية، واستماعه للقصص والأحاديث من أفواه الكبار، وفي اللعب تكمن أسس النشاط الدراسي الذي سيكون المسيطر بدرجة كبيرة على حياته خلال سنوات المدرسة الابتدائية (طلعت منصور، 1979، ص ص 170-169). وبمعنى آخر، (يجد الطفل في اللعب.. ميداناً لتمرين مواهبه العقلية وقواه، وكثيراً ما تتكشف الميول التي ستكون محور حياته في مستقبل أيامه) (ت. ب نن، 1961، ص 79) كما يؤدي اللعب إلى تنمية الإحساس الاجتماعي، وذلك بالتقليل من تمركز الطفل حول ذاته وانطلاقه لمشاركة غيره.

وباعتبار أن مرحلة الروضة تتسم بالنشاط والحيوية اللازمتين للتعلم، فإن من واجب القائمين على تعليم أطفال الرياض تشجيع ذلك النشاط، لرعاية مهارات الأطفال الحركية واليدوية، فضلاً عن رعاية جوانب نموه الأخرى. وذلك بمراعاة أمور من أهمها: مسايرة مستويات نضج الطفل وذلك بعدم إرهاقه بأعمال فوق طاقته وإرشاده إلى الطرق الصحيحة لأداء أي عمل، وبعث الرغبة والنشاط دون أن يمنع بالقوة أو القسوة في المعاملة (فؤاد البهي، السيد 1975، ص 118) وكذلك اعتبار نشاط الطفل وحركته أمراً طبيعياً ينبغي تقبُّله عدم الوقوف ضده، واستغلاله في تحقيق أهداف المرحلة. ذلك مما يستلزم توفير الأجهزة والأدوات والأماكن، وتشجيع الرياضة البدنية كالجري والسباحة وإقامة المعسكرات. وكذلك الاهتمام باللعب بأنواعه المختلفة كطريقة للتعليم، بحيث يكتسب الطفل من طريقه المعلومات والمهارات، وتتكون الاتجاهات وطرق التفكير والتذوق والتقدير.

إن توفير الخبرات للأطفال وتسهيل الوصول إليها في البيئة المحلية، وذلك مثل المكعبات، والصلصال، وأدوات النجارة والرسم، يعاون المعلمة على توجيه نشاطات الأطفال نحو التعلم والاستمتاع. إذ إن طفل الروضة يجد في الرسم سعادة كبيرة، حيث يعبر عن انطباعاته حول بيئته، ويظهر أحاسيسه وأفكاره وميوله واهتماماته، التي لا يستطيع أن يعبر عنها بلسانه (أرلباخ وتستهر، 1978، ص 135، Almy, 1978, p419).

إن تهيئة الفرص للأطفال وتشجيعهم على الحركة واللعب مع المراقبة والتوجيه المستمرين - المراقبة حتى لا يصابوا بأضرار جسمية والتوجيه في ضوء ميولهم وحاجاتهم كتوجههم للقيام بالرقصات والتمرينات المناسبة لنمو أجسامهم وذلك بمصاحبة نغمات الموسيقى أو التصفيق - يساعدهم على النمو الحركي السليم . ذلك أن النمو الحركي يؤثر على جميع مظاهر النمو المختلفة ، بحيث يبعث النجاح فيه شعوراً بالثقة في النفس وكذلك تحقيق التوافق الاجتماعي .

النمو المعرفي وتطبيقاته التربوية

يطلق بعضهم على مرحلة الطفولة المبكرة مرحلة السؤال ، حيث تكثر أسئلة الطفل حول ما يثير انتباهه في البيئة من حوله ، وإن كان لا يفهم كل الأجوبة التي يحصل عليها لعدم النضج الكافي . وتزداد حصيلة الطفل المعرفية فيفهم بعض الخبرات والمعلومات البسيطة وخصوصاً تلك التي ترتبط بما حوله من منبهات ومثيرات . ويمكن أن نستخلص تعريفاً لمعنى النمو المعرفي من نظرية بياجيه : وهو استيعاب الفرد لبيئته المادية والاجتماعية ، يبدأ بالإدراك الحسي وينتهي بتكوين المفاهيم المجردة ، أي الاستيعاب الرمزي (غسان يعقوب Garider and Gardiner 1981 1982 pp207-224) .

وتنمو المفاهيم العقلية لدى الطفل بصورة تدريجية ، وخصوصاً تلك التي ترتبط بحياته المباشرة ، في ملبسه ومأكله ومشربه ، ونشاطه كمعرفته لليل والنهار ، والصبح والمساء ، والغداء والعشاء ، وتكون تلك المعرفة في بداية المرحلة عموماً حول الأشياء والناس والحيوانات ، كمعرفته للكلب والقط ، وللمرأة والرجل ، وتكون غامضة بعض الشيء كاعتباره البغل حصاناً والظلام ليلاً . وفي نهاية هذه المرحلة يصبح أكثر إدراكاً للمفاهيم والمعاني ، حتى إنه يمكن القول بأن أهم التغيرات التي تطرأ على الطفولة المبكرة هي نمو القدرة على التصور ، أي تكوين مفاهيم مجردة للأشياء (Garider and Gardiner, 1981pp, Class Concept 212-215 ميخائيل إبراهيم أسعد ومالك سليمان مخول ، 1982 ، ص 104) .

ويلاحظ أن انتباه الطفل في هذه المرحلة يزداد من حيث الفترة الزمنية والمجال الذي يتناوله ، بحيث يراوح ما بين سبع دقائق وعشرين دقيقة . كما يكون لمستوى النضج ودرجة

الميل للنشاط أثرهما البالغ في زيادة هذه المدة ونقصانها (محمد مصطفى زيدان، 1972، ص 123) وتؤثر الحالة الصحية والغذاء والحالة النفسية كذلك في مدى الانتباه ومجاله لدى الطفل.

ومما دلت عليه نتائج الدراسات الحديثة مقدرة الطفل في مرحلة مبكرة على إدراك الفروق القائمة بين الأشكال المختلفة المحيطة به. فبعد أن يجاوز السن الرابعة يدرك العلاقات المكانية الموضوعية، ويدرك بأنه كائن، وله وجوده الخاص، ويسعى من طرفه لكي يتكيف مع هذا الإدراك الجديد، والاتصال بهذه الأشياء المحيطه به والتي يتعامل معها (فؤاد البهي السيد، 1975، ص ص 138-136).

وينمو ذكاء الطفل في هذه المرحلة تدريجاً ويتسع إدراكه للعالم ويتعمق بسبب اشتداد حدة قوته العقلية بالنسبة إلى الرضيع. ويتبع نمو ذكاء الطفل واتجاهات النمو العامة، ولا سيما الاتجاه من العام إلى الخاص. ففي إدراكه للألوان وعلاقته بإدراك الأشكال، تجد الطفل يختار الشكل قبل اللون، مثل اعتباره كل زهرة هي وردة مهما اختلفت ألوانها، وبالتدريج يمكنه التفرقة بينهما على أساس التكوين في اللون والشكل معاً (ميخائيل إبراهيم أسعد ومالك سليمان مخول، 1982، ص 104، فؤاد البهي السيد، 1975، ص ص 139-138).

ويتدرج إدراك الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة، بحيث يبدأ إدراك الأحجام الكبيرة منذ العام الثالث، ثم يدرك الأحجام الصغيرة، وفي نهاية هذه المرحلة يدرك الأحجام المتوسطة. إلا أن الطفل يعجز عن إدراك الفرق بين الوزنين المتقاربين إذا تساويا في الحجم، وذلك لاعتماده على الفرق في أحجام الأشياء ليستعين بها في تقدير فرق أوزانها. وليس معنى هذا عدم قدرته على إدراك التناظر والتماثل في التجمعات المختلفة. إذا أثبتت دراسات لونج D.long وولش L.Welch على قدرتهم في معرفة كبر المجموعات العددية، كإدراك الطفل بأن المجموعة المتكونة من عشر برتقالات أكبر من المجموعة المتكونة من خمس برتقالات، أي إنه يستطيع التمييز بين القلة والكثرة. ويتطور النمو بعد ذلك ليصبح الطفل قادراً على أن يقارن بين المجموعات المتساوية، ويدرك التناظر والتماثل، ويستطيع أن يضع أمام كل برتقالتين ما يماثلهما في العدد (فؤاد البهي السيد، 1975، ص 139).

ويعتقد جيزل Gesel أن طفل الخامسة يستطيع أن يعَّد إلى عشرة، وإن كان ذلك بطريقة غير منتظمة، وبالتدريج يستقيم في عده بطريقة صحيحة (فوزية دياب 1980، ص 58).

ويزداد تذكر طفل مرحلة الروضة للكلمات والعبارات المفهومة، وذلك بطريقة أسهل من تذكره للكلمات والعبارات غير المفهومة أو الغامضة. ويستطيع تذكر الفكرة المتسقة المترابطة بمعانيها الخصبة، أكثر من قدرته على تذكر الفكرة التي تعجز معانيها عن أقامة سياق ترابطي متماسك. كذلك يستطيع تذكر الأجزاء الناقصة في الصورة التي أمامه. كما أن طفل ما قبل المدرسة يميل إلى تذكر صور الأشياء بكيفية أفضل بكثير من تذكره لأسمائها (حامد عبد السلام زهران، 1982، ص 175، ميخائيل إبراهيم أسعد ومالك سليمان مخول، 1982، ص 111).

وتتميز هذه المرحلة بقوة الخيال الذي يطغى على الحقيقة، وتتخللها أحلام اليقظة. بحيث نجد الأطفال يلعبون بالدمى والعرائس، ويمثلون أدوار الكبار، حتى إن الطفل يرى أن دميته رفيقة له بكلامه لها، والثورة عليها. كما تتميز هذه المرحلة بقدرة الطفل على التخيل الرمزي، والتعرف إلى الناس والأشياء، وتصبح اللغة لديه نظاماً من الرموز يستخدمها، ويقلد رمزياً (يتذكر ما يراه ويفعله)، وذلك خلاف الرضيع الذي يقلده الشيء الذي يراه أمامه في حينه. وتتضح الرمزية في لعب الطفل، كاعتباره لعصاه حصاناً يركبه، ووضعه للعود في فمه ويقول عنه إنه سيجارة (حامد عبد السلام زهران، 1982، ص 175؛ .(Garider and Gardiner, 1981, PP.212-213

ومن أهم الخصائص المميزة لتفكير أطفال مرحلة الطفولة المبكرة كما يرى بياجيه Piaget السببية الظاهرية والأحيائية والغرضية. فينسب الطفل الصغير الحياة إلى الأشياء الجامدة، وينمط العالم المادي من حوله في إطار تجربته. ويرى أن الحياة مرادفة للشعور، كاعتباره بأن الشجرة تحزن عند غياب الشمس، وأن المسمار يتألم عندما يدق في الحائط. وفي حوالى الخامسة أو السادسة يمر بمرحلة أخرى يرى فيها أن الحياة مرادفة للحركة كاعتباره أن أوراق الشجر حية حين تطير مع الريح، وأنها ميتة عندما لا تطير، وهكذا - في حركة السيارة والدراجة، إلى أن يصل إلى مرحلة تصبح المعاني لها دلالاتها لديه، وذلك في أواخر مرحلة الطفولة الوسطى، وما بعدها، كما يفترض الطفل أن هناك علاقة سببية بين الأشياء التي تحدث معاً مثل :

رفضه لطعامه لأنه سبق أن أصابته الحمى يوم تناوله . ويعتقد الطفل كذلك أن كل شيء في العالم صنعه الإنسان له، ويجب أن يكون لكل شيء غرض (أحمد عزت راجح، ب ، ت ص 331؛ ميخائيل إبراهيم أسعد ومالك سليمان مخول، 1982، ص ص Garider and Gardiner, 1981, p.223 127-125). ويتضح ذلك من خلال الخصائص التي تتصف بها أسئلته المتكررة، خصوصاً (لماذا) هذا - كما أن فكر طفل الروضة مركزي الذات، مرتبط بإرضاء حاجاته العضوية، وبالصور الحسية والحركية . وكذلك تصوري يربط الماضي بالحاضر مما يساعد في تفسير المشكلة (سيد غنيم، 1976، ص ص 104-103).

ويمر الفرد في نموه المعرفي كما يرى بياجيه بالمراحل التالية (Garider and Gardiner, 1981, pp211-222 رمضان محمد القذافي، ب . ت ، ص ص 189-184؛ Mussen, 1973, pp 31-36).

أولاً: المرحلة الحسية الحركية Sensory motor stage

وتقع هذه المرحلة بين ميلاد الطفل وحتى يصل عمره إلى عامين . وتكون غاية النمو المعرفي هذه المرحلة التناسق الحركي الحسي، أي نمو قدرة الفرد على التوفيق بين ما يحسه وما يريد عمله . وعليه فإن الطفل يعبر عن ذكائه بأفعال حسية مركّبة . والطفل في هذه المرحلة لا يتذكر ما مر به، فهو كالراكب في قطار (المنظر الذي فات قد فات) . ذلك أن الانطباعات الذهنية لديه محدودة، ولذلك فهو يتعامل مع الموقف المادي أمامه . ويتطور الرضيع في أسلوب استيعابه الذهني إلى البيئة من حوله في الخطوتين التاليتين :

أ- يبدأ الطفل بتكوين مفهوم فردي للأشياء . بمعنى أنه يكوِّن صورة في ذهنية لأمه فقط، وللعبة التي يلعب بها، ولأخوته من حوله Identity Concept .

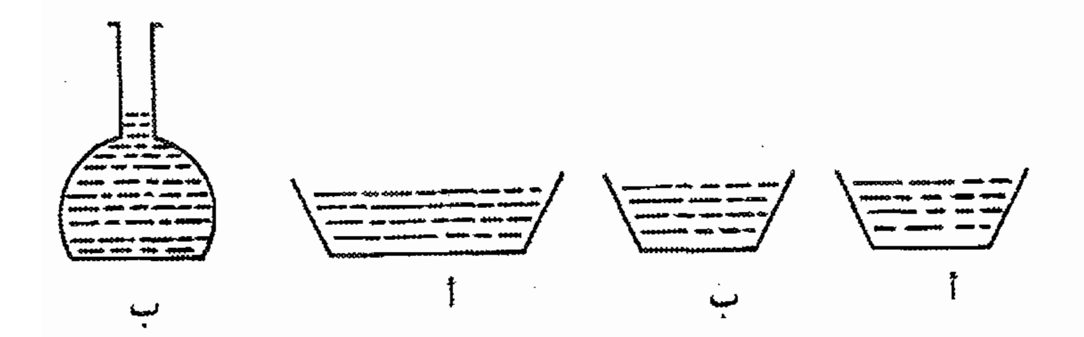
ب - ثم يكتشف الطفل أن هناك شبهاً بين أمه والنساء الأخريات، وأن لعبته تشترك في بعض الصفات مع ألعاب أخرى لأخوته أو لزملائه، ويكتشف أن هناك أطفالاً آخرين غير إخوته يشتركون معهم في صفات ويختلفون في أخرى . وعليه يبدأ الطفل يعدل في المفاهيم الموجودة لديه، فبدلاً من مفهوم أو صورة الأم فقط يصبح لديه في ذهنه صورة (للمرأة) وصورة (للعبة) معينة كالدراجة مثلاً، وصورة عن الطفل الذكر، وصورة عن الطفلة الأنثى . وهذا يعرف بمفهوم الفئة Class Concept.

ثانياً: مرحلة ما قبل العمليات العقلية Preoperational stage:

وتشير هذه المرحلة إلى النمو المعرفي الحاصل لدى الطفل الذي عمره عامان وحتى يصبح عمره ست سنوات. يكون التفكير في هذه المرحلة غير منطقي، ويعتمد إلى حد كبير على الظروف الحاضرة والمنظورة، أي إن الطفل ما زال واقعاً تحت تأثير ما يرى أمامه من محسوسات أكثر من اهتمامه بتكوين مفاهيم عنها. فعلى الرغم من قدرة الطفل على إمكانية التمثيل الرمزي - باستخدام الإشارات والرموز مثل الكلمات والصور التحليلية، فإن المعلومات لا يتم استيعابها بصورة منظمة. وذلك لأنه غير قادر على التعامل العقلي المجرد مع المفاهيم، لأنه ما زال أسير الحواس. ومما يتصف به تفكير الطفل في هذه المرحلة، أنه يتعامل مع بعد واحد مادي فقط من الموقف، وغير قادر على التفكير في أكثر من بعد. ولذلك سميت هذه المرحلة بمرحلة ما قبل العمليات العقلية. ومن صفات تفكير الطفل في هذه المرحلة ما يلي:

1- التركيز على جانب واحد في الموقف Centeration. بحيث يجد صعوبة في التعامل مع أكثر من جانب في اللحظة الواحدة، أي عدم قدرة الطفل على تركيز انتباهه إلا على جانب واحد.

2- الاحتفاظ بخاصية الشيء Conservation. أي إن الطفل لا يستطيع أن يفهم أن حجم السائل لا يتغير إذا ما وضعت الكمية نفسها في أوانٍ مختلفة الحجم (شكل رقم1).



شكل رقم (1) اختبار فهم ثبات حجم سائل

3- يركز على الخطوة الأخيرة أو على الحالة الراهنة State. فلو أخذت مادة ولتكن طين مثلاً، وصنعت منها شيئاً، فلن يتابعك الطفل في خطوات الصنع. ويعتقد أن بإمكانه أن يقوم بذلك العمل بنفسه، لكنه في واقع الأمر لا يستطيع وذلك عائد إلى عدم قدرته على المتابعة الذهنية لفهم العلاقة الموجودة بين خطوات العمل كلها.

4- علم . . . على التفكير في الاتجاه المعاكس Irrevers bility مثلاً: قد يستطيع الطفل أن يعد من واحد إلى عشرة، ولكنه لا يستطيع أن يعد من عشرة إلى واحد.

5- . . حول الذات Egocenterism. وهو انشغال الطفل بأفكاره هو، ويعتقد بأن ما يراه هو هكذا يراه كل الناس. ولا يرى إلاّ وجهة نظره فقط . . الاهتمام بوجهات نظر الغير.

6- عدم القدرة على إدراك العلاقة بين الكمية والعدد. فهو يحفظ الأرقام حفظاً ولا تعني شيئاً عنده.

ثالثاً: مرحلة العمليات العقلية العينية Concrete Operations

وتقع هذه المرحلة في سني الدراسة الابتدائية، أي تلك الفترة التي يقع فيها عمر الطفل ما بين سبع سنوات وإحدى عشرة سنة. ويقدر الطفل فيها على إجراء العمليات العقلية* ولكن بوجود الصور المادية لها. بمعنى أنه عاجز عن إجراء العملية العقلية بصورة مجردة. وفي هذه المرحلة يتخلص الطفل من العوائق التي كانت تحد من تفكيره في المرحلة السابقة. فيصبح قادراً على الاحتفاظ بخاصية الشيء سواء أكان سائلاً أم . . أم حجماً، أم عدداً، وقادراً على الربط بين الكمية والعدد وبين الكل والجزء، والتفكير في الاتجاه المعاكس، ويقل تمركزه حول . . بالتدريج، ويصبح تفكيره مرناً قادراً على إدراك وجهة نظره ووجهات نظر الآخرين.

رابعاً: مرحلة التفكير العقلي المجرد Formal Operation

وتصف هذه المرحلة النمو المعرفي لدى الطفل الذي عمره إحدى عشرة سنة فما فوق، بحيث يصبح قادراً على التفكير العقلي المنظم والتعامل مع الأشياء المجردة. فيقدر

(×) تعني العملية العقلية لدى بياجيه: القدرة على استيعاب الفكرة ونقيضها مثل: الموت- الحياة، الجمع - الطرح.

على تصنيف الأشياء بطرق مختلفة، ويدرك العلاقات بين المجموعات المختلفة، ويفكر في المفاهيم، ويتبع خطوات التفكير المنطقي لحل المشاكل العلمية، ويقدر على فرض الفروض باختيارها دون الحاجة إلى العوامل المادية المباشرة.

ومن الحاجات النفسية لدى طفل الروضة، والتي تتصل بالنمو المعرفي الحاجة إلى التحصيل والنجاح. فهو يحب الاستكشاف والاستطلاع خصوصاً من خلال اللعب، ما يزيد في خبراته ومعارفه عما حوله، ويسهم في نمو شخصيته بالتدريج. وعندما يشعر الطفل بالرضى والإشباع بنجاحه في ما يرى ويجد، فإن ذلك يزيد من ثقته بنفسه، ويشعره بالاطمئنان ويزداد إقباله على الاستكشاف والتجريب والابتكار (عبد اللطيف فؤاد إبراهيم، 1980، ص 210).

ويحتاج طفل الروضة إلى النمو العقلي السليم. وتتصل هذه الحاجة بإشباع الحاجات الأخرى، بحيث لا تنمو قدرة الطفل العقلية، ولا تزداد معارفه، ولا يكتسب المهارات اللغوية أو اليدوية، إلا إذا كان نموه الجسمي سليماً، مطمئن النفس، محبوب الجانب. (فالطفل يكتسب معلوماته، وتنمو معارفه، من طريق خبراته التي يمارسها بنفسه باستعمال عضلاته ومن طريق حواسه المختلفة كالسمع والذق والشم واللمس) (فوزية دياب، 1980، ص ص 86-85). وهو في كل ممارساته، وألعابه، وتفاعله مع من حوله يشبع حاجاته إلى الحركة واللعب. وينمّي محصوله اللغوي، ويزيده انتباهاً وقدرة على العد، والتمييز بين الأنواع والأشكال.

وما يساعد على النمو المعرفي لدى الطفل في هذه المرحلة، ظهور ميوله* تتصل باهتماماته حول النواحي الدينية والجسم الإنساني، والجنس، والمظهر. وتختلف درجة هذا الاهتمام تبعاً للبيئة الثقافية والاجتماعية للطفل (سعدية محمد بهادر، 1977، ص 263). وتتصف هذه الميول بأنها ذاتية المركز، بحيث يدور أغلبها حول حاجات الطفل وانشغاله بنفسه. وتتضح الميول في ألعاب الأطفال، كما أنها تتطور مع نموهم المستمر. ومن ميول أطفال الروضة ميلهم إلى الألعاب البسيطة كالدمى، وسماع القصص الخيالية، ومشاهدة

(*) يقصد بالميل الشعور بالرغبة القوية في الاهتمام بشخص من الأشخاص، أو شيء من الأشياء، أو أمر من الأمور، واختياره وتفضيله على غيره، والانتباه له، ويكون الفرد أكثر حماساً وارتياحاً له أو معه (فرنسيس عبد النور، ب. ت ص 158).

المسرحيات والتمثيليات الكوميدية، وأفلام الرسوم المتحركة، واللعب في الهواء الطلق، والرقص والغناء. وتقوى تلك الميول بما يرتبط بإشباع حاجات الأطفال ويتصل ببيئتهم المحيطة بهم. وما يساعد على النمو المعرفي بداية تكوين اتجاهاته* نحو حب النظافة، واحترام الكبار، والتعاون، ومحبة الأسرة المنزلية والمدرسية، وما إلى ذلك من اتجاهات مرغوبة تخدم اتصالات الطفل، وعلاقاته، وتفاعله داخل أسرته وروضته ومجتمعه المحلي.

ومثلما ترتبط الميول بالحاجات، وتتصل بالاتجاهات، فهي ذات صلة بالقدرات والمهارات والاستعدادات. إذ (يميل الطفل إلى ما يستطيع القيام به في سهولة، وإن كان هناك حالات تتعارض فيها الميول مع القدرات والمهارات والاستعدادات، كميل الطفل إلى عمل ليس لديه القدرة على القيام به. أو لم يكتسب مهارة فيه، أو ينقصه الاستعداد له) (عبد اللطيف فؤاد إبراهيم، 1980، ص 260). وبصورة عامة، فإن ميول أطفال مرحلة الطفولة المبكرة تتناسب مع قدراتهم إلى حد كبير (الدمرداش سرحان ومنير كامل، 1972، ص 140) وقد يرجع ذلك إلى قدراتهم البسيطة وخبراتهم المحدودة، والتي تزداد مع نموهم المستمر.

وما يسهل النمو المعرفي في هذه المرحلة اللعب، بحيث تفيد في تنمية قدرات الطفل المعرفية، وذلك مثلما يفيد في تنمية حواس الطفل ومهاراته الحركية، وفي نمو محصوله اللغوي، وتنمية إحساسه الاجتماعي. ولقد بحث سميث وداتون 1979، العلاقة بين اللعب اليدوي وحل المشكلات، مستخدماً ثلاث مجموعات، وقد سمح لأطفال المجموعة الأولى بأن يلعبوا بالمواد التي تضمنتها المشكلة وذلك قبل أن يطلب منهم حلها، وقدم توجيهات (معلومات) نظرية حول المشكلة لأطفال المجموعة الثانية دون السماح لهم باللعب بالمواد، وقارن هاتين المجموعتين بمجموعة ثالثة ضابطة، فاستطاع أطفال المجموعة الأولى حل المشكلة بسهولة أحسن من أطفال المجموعة الثانية، وتفوّقوا على أطفال المجموعة الثالثة الذين لم يتلقوا أي تدريس قبل بدء حل المشكلة (Garider and Gadiner 1981pp.243-253).

(*) الاتجاه أكثر ثباتاً من الميل. ويشمل الاتجاه الميل، وهو أكثر منه عمومية ويعتبر فرجسون Fergson، أن فيه تعبيراً عن عقيدة، أمّا الميل ففيه تعبير عن شعور (عبد اللطيف فؤاد إبراهيم، 1980، ص 236).

ويتضح من خصائص وسمات النمو المعرفي لطفل مرحلة الروضة أن هناك أموراً يجب مراعاتها لذلك النمو، من أجل تحقيق هدف التربية بصورة عامة، ورياض الأطفال بصورة خاصة، وهذه الأمور هي:

1- عدم التطويل في الدروس والأنشطة التي تحتاج إلى انتباه، بحيث لا تزيد على عشرين دقيقة خصوصاً داخل الفصول، وذلك لعدم قدرة الطفل على تركيز الانتباه مدة طويلة (سهير بدير 1980، ص 31).

2- زيادة الارتباط والاتصال بين طفل الروضة وبيئته الخارجية، وذلك من طريق القصص والألعاب الشعبية، والزيارات والاحتفالات

3- تنمية المفاهيم المجردة، كما هي الحال في الحساب بصورة تدريجية تبدأ من المحسوس كأن تكون الأرقام مرتبطة بعدد حجرات منزل الطفل، وعدد أخوته، وما يشاهده من أشياء في بيئته من بحار وأنهار وحيوانات وأشجار.

4- استثارة دافع الاستطلاع عند الطفل، كأن يعرف كل يوم - قدر الإمكان - الجديد، ما يجعله شغوفاً بالروضة لا يملها، ويخدم نموه المعرفي، مثل جمع الأشياء كالحجارة والزهور (عبد المجيد عبد الرحيم، 1978، ص50).

5- الاهتمام بالقصص التربوية، وعدم المبالغة في القصص الخيالية -رغم أهميتها في اتساع خيال الطفل وخصوبة تفكيره- حتى لا يؤدي ذلك إلى تشويه الحقائق التي يكونها عن الأشياء المحيطة به. ويلزم في هذا الاتجاه تقوية نموه العقلي، والانتقال به في صورة تدريجية من الخيال إلى الحقيقة (حامد عبد السلام زهران، 1982، ص 178).

6- الإكثار من القصص والأغاني والأناشيد المبسطة التي تفيد في تصحيح مداركه، وتقوية ذاكرته، وتنمية ذوقه وخلقه.

7- توفير الأشكال والألوان والأحجام والأوزان المختلفة، وكذلك القطع الصغيرة من الورق المقوى لاستخدامها في الأرقام والحروف، لكي يتدرب عليها الطفل، ويمارس ويكتشف بنفسه بإشراف معلمته، مع ربط الأرقام بالصور وهو ما يزيد في فهمها وتثبيتها.

8- تهذيب أسئلة الأطفال وإجاباتهم ، ما يعمل على تكوين المفاهيم والمعاني الصحيحة لديهم ، ويكسبهم طرقاً وأساليب وخطوات التفكير العلمي (فؤاد البهي السيد، 1975، ص60) . وهذا لا يتأتى إلا بمعرفة المعلمات لمستوى نضج الأطفال المعرفي حتى يقدِّمن لهم الخبرات الحسية المناسبة التي تساعدهم في التدرب على حل المشكلات ولا سيما تلك التي تتصل بحياتهم اليومية .

9- البدء في تعليم أطفال الروضة المبادئ والمفاهيم البسيطة قبل المركَّبة ، وذلك بإعطائهم مثلاً الجملة قبل اللفظ والحروف .

10- الابتعاد عن تعليم الأطفال مفاهيم يحفظونها دون أن يدركوا معانيها ، لأنها لا تتناسب مع نموهم المعرفي ما يعتبر مضيعة للوقت والجهد بالنسبة إليهم في هذه المرحلة . إن التعجيل في تعليم الطفل المفاهيم المجردة التي ليس لها خبرات دالة ومباشرة لديه ، من المحتمل أن يقود إلى تعلم الطفل رموزاً خالية من المعاني (عبد الله خوج وإبراهيم محمد فلاته ، 1981 ، ص 30) .

11- التركيز على المثيرات الحسية وذلك بالاعتماد على العمل المباشر مع الأشياء المحيطة بالطفل ، لأن في ذلك اكتشافاً ملموساً ، ومعالجة للمواضيع بطريقة مباشرة . فإذا قام المسؤول عن تربية الطفل بترك قلم الطباشير يسقط من يده على الأرض ليتحطم ، وباعتباره مادة هشة قابلة للكسر ، وإذا رمى عموداً من حديد على الأرض ولفت انتباه الطفل إلى أنه لم ينكسر وذلك لأنه مادة صلبة ، فإن الطفل قد يتعلم شيئاً عن قانون السقوط وكذلك التمييز بين الأشياء الصلبة والهشة بخصوص قابليتها للكسر (عبد الله محمد خوج وإبراهيم محمد فلاته ، 1981 ، ص27) .

12- الاهتمام باللعب كطريقة لتنمية قدرات الطفل العقلية من مفاهيم ومعان وعدّ ، وملاحظة ، وانتباه . والعمل على إثراء بيئة الطفل بالمواد والألعاب مًا ينمّي تفكيره ، ويزيد في إبداعه ، ويدعم إثارة مشاعره ليتعلم ويكتشف بنفسه .

13- توفير الخبرات المباشرة ، وغير المباشرة ، وذلك تهيئة لنمو الطفل اللغوي والعقلي السليم ، ومناقشة الأطفال في ما يمرون به من خبرات ، ما يتيح لهم

فرصة البحث والاستكشاف والممارسة الفعلية للأشياء وذلك في حدود قدراتهم، مع التشجيع الدائم، والتوجيه اللازم في كل نشاط، والإجابة عن أسئلتهم بطريقة تناسب مستوى نموهم. إن ترك الطفل ينشط بذاته خلال لعبه مع التوجيه، والبعد عن التلقين، يجعل شخصيته مرنة، متفتحة للمعرفة، قادرة على استيعابها. وذلك ما يشبع حاجته للاستطلاع والبحث والاستكشاف، وحاجته إلى النجاح، ويدعم ثقته بنفسه، ويشعره بالأمن والطمأنينة، بالإضافة إلى إشباعه لحاجة المعرفة (مصطفى فهمي، 1970، ص 238).

14- بناء منهج الروضة حول الميول المشتركة بين الأطفال، مع الاهتمام بالميول الفردية، والاستفادة منها في نجاح الدروس والأنشطة، وفي تنمية ميول جديدة لدى الأطفال. وينبغي أن يشمل المنهج أنشطة وخبرات مشوقة ومتكاملة، لكي يختار منها كل طفل ما يتناسب مع قدراته واستعداداته ومهاراته (عبد اللطيف فؤاد إبراهيم، 1980، ص ص 262-259).

15- اختيار الخبرات التي تثير الاتجاهات التي تتناسب ونمو الأطفال، وذلك لتعزيز السليم منها، وتعديل غير السليم منها، بما يتوافق والاتجاهات السائدة في المجتمع المحلّي.

16- مراعاة اختلاف بيئات الأطفال، التي تؤثر في ميولهم واتجاهاتهم وقدراتهم واستعداداتهم، والعمل على توفير الأدوات والأجهزة التي تقلل من هذا الاختلاف والتفاوت.

17- التعرف بالطرق المختلفة إلى حاجات الأطفال، وذلك في ضوء أهداف مرحلة الروضة، والتعرف إلى الاتجاهات الموجودة لدى الأطفال، واستخدام القدوة الحسنة، والممارسة الفعلية كطريقة وأسلوب لتكوين اتجاهات جديدة مرغوب فيها عند الأطفال.

لقد تبين من دراسات جيلفورد Guilford في الذكاء، ودراسات تورانس في العبقرية أن هناك نوعين من التفكير بصفة عامة، ويتحقق للإنسان أحدهما في غالب الأحيان. وهما:

1- التفكير الجامع Thinking Convergent الذي يتصف صاحبه بالقدرة على استيعاب المعلومات وتنظيمها، وكذلك على استحضارها.

2- التفكير المرن أو المتنوع Divergent Thinking الذي يتصف صاحبه بالمرونة الكبيرة في استخراج أفكار جديدة من فكرة واحدة، والنظر إلى المواقف بطريقة إبداعية غير تقليدية (Biehler, 1978, p196) ولتسهيل نمو طفل الروضة المعرفي، وتنمية ذكائه واستثارة تفكيره - وبناء على نتائج الأبحاث والخبرة الشخصية، يورد Garider and Gardiner بعض الاقتراحات، من أهمها (1981, PP 230-234).

أ- تنمية القدرة على التفكير الجامع، وذلك باستثارة الطفل بمواد تعليمية جاهزة، أو تلك التي تقود إلى حل واحد (أو ذات الحل الواحد) كما في لعبة الصور المقطوعة. أي تقديم مواد مغلقة إلى الطفل تقود إلى نتيجة واحدة كما يرى جيلفورد 1959.

ب - تنمية القدرة على التفكير المرن، وذلك باستثارة الطفل بمواد قابلة للتشكيل بعدة طرق، بحيث يمكنه صنع عدة أشياء منها. أي تقدم للطفل كثيراً من الإمكانيات كالقوالب والورق والسلك، وما شابه ذلك، لكي يشكل منها أشياء كثيرة. وهذه تؤدي إلى تنمية تفكيره المتنوع نحو الآراء المختلفة والحلول الممكنة.

ج- الرجع الخارجي Extrinsic Feedback ويقصد به التعبير عن رأي الآخرين في ما يفعله الطفل، بحيث يشجعونه ويظهرون تقديرهم لعمله. وتعتبر نتائج الاختبارات والدرجات والتقديرات أمثلة على الرجع الخارجي التي يتلقاها الطفل. ويعمل الرجع الخارجي على توجيه تفكيره أو عمله ويجعله يحس بأنه محل اهتمام وتقدير، ما يزيده ثقة في نفسه، واستمراراً في عمله.

د- الرجع الداخلي Interinsic Feed back، إذ إن إحساس الطفل الذاتي بإنجازه يجعله يثق في نفسه. ويستمر في المحاولة من جديد مع مواقف جديدة. أي إنه يتلقى التوجيه ذاتياً، حول تفكيره وعمله. مثلما يطلب من الطفل جمع

5+5 فيقول 9، وعندما يعدُّهما ثانية مستعملاً أدوات أو مواد فيجدهما عشرة، فإنه يعرف أنه أخطأ . وعليه يلزم على المعلمة أن تطلب من الطفل القيام بتلك الأعمال التي تتماشى مع قدراته، وبإمكانه عملها، حتى لا تكون صعبة عليه بدرجة تجعله يشعر بالفشل . أي أن يكون الواجب المطلوب عمله قابلاً للتحقيق من قبل الطفل .

هـ- استخدام التقليد والنماذج، بحيث يجب على المعلمات وأولياء الأمور، أن يظهروا اهتماماً بالمعرفة بحيث يكونون نموذجاً يقلده الأطفال . وكما تقول نظرية البيرت بندوره Albert Bandura في التعلم الاجتماعي Social Learning، بأن التعلم يتم من طريق التقليد أو توافر النموذج في المواقف الاجتماعية . ذلك ما يثير تفكير الأطفال ويدعم مهاراتهم .

و - إعطاء الأطفال الفرصة للمشاركة في التخطيط لما سيقومون به من أعمال سواء في الصف أو خارجه، مثل تنظيم الألعاب، والرحلات والمعسكرات، وفي مناقشة بعض الأمور، ومساعدتهم في إدراك أخطائهم وتلافيها وإصلاحها مما فيه تشجيع لهم على التعلم من طريق الخبرة والتجريب .

ز- الاهتمام من قبل المعلمات والوالدين بالحوار مع الطفل، وذلك لأهميته في تنمية ذكائه، ويتم هذا خارج الحصص التدريسية، خلال اللعب الحر أو وقت الراحة أو وقت خلع الملابس أو بين الأنشطة المختلفة .

النمو اللغوي وتطبيقاته التربوية:

تعد اللغة أداة الإنسان التي يستخدمها في تفكيره، والتعبير عن وجدانياته، وفهم رغبات الآخرين، والتعبير عن رغباته في النطاق الذي تفرضه عملية اللغة التي يستخدمها من ناحية محتواها وتركيباتها (سعد جلال، 1972، ص 273). أو هي مجموعة رموز تجمع وفقاً لقواعد معينة لتعبِّر عن معنى ما لتحقيق الاتصال بين فرد وآخر .

واللغة بنوعيها اللفظي وغير اللفظي، هي الوسيلة الرئيسية للاتصال الاجتماعي

والمعرفي والثقافي . . والكتابة كوجه من وجوهها هي الناقل والحافظ لثقافة الإنسان ومعارفه المعنوية والمادية، وهي بالتالي إحدى دعائم اكتساب المعرفة والسيطرة على البيئة. وتشترك في اللغة عدة حواس، بل هي مظهر ونتاج النمو ككل، خصوصاً الحسي والمعرفي والحركي، وهي أداة التفاهم بين البشر - والكائنات الحية ككل - ووسيلة للتفكير والتذكر والتخيل (فؤاد البهي السيد، 1975، ص 160). وتعد مهارات(*) اللغة جزءاً من الحياة اليومية، وضرورية لكل نشاط وخبرة. كما أنها تنمو خلال مشاركة الطفل في مختلف الفعاليات داخل الروضة وخارجها (Leeper, et al 1974, p172).

وينمو محصول الطفل اللغوي من خلال أسئلته الكثيرة التي لا تنتهي وتنقلاته وحركاته التي لا حد لها، خلال تناوله لأكله، وارتدائه لملابسه، في المنزل والروضة، وذلك بصورة تدريجية، بحيث يكتسب الألفاظ والتعبيرات التي تساعده على فهم ما يقال، ومن ثم يستطيع التعبير عما فهمه. ويزداد البناء اللفظي الكامل للطفل في سنتي الروضة، حيث يتقدم إلى الجملة المركَّبة من ست كلمات تقريباً، وذلك خلال تعبيراته عن الشيء أو الفعل. كما يستطيع تبادل الحديث مع الكبار، وأن يصف الصور وصفاً بسيطاً، ويجيب عن الأسئلة التي تتطلب إدراك علاقة معينة. كما تزداد لديه صفه التجريد، ويظهر عنده التعميم القائم على التوسط، ويتضح معنى السلوك الحسن والسلوك السيىء لديه (ميخائيل إبراهيم أسعد ومالك سليمان مخول، 1982، ص ص122-121 ؛ حامد عبد السلام زهران، 1982، ص ص 180-179).

وللمحاولة والخطأ أثرهما في اكتساب الطفل للغة، بحيث يجرب الأصوات ويكرر، ويخطئ حتى يتمكن من اختيار وانتقاء الأصوات المناسبة، وذلك من طريق التوجيه والتصويب الذي يقدم له من قبل معلمته ووالديه (سعد جلال، 1974، ص207) وللتفاعل المتبادل وجهاً لوجه بين الطفل ومعلمته، وبينه وبين والديه أثره في نمو المفردات اللغوية لديه.

وينزع التعبير اللغوي لدى الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة، نحو الوضوح والدقة في الحديث والفهم، كما يتحسن النطق، ويزداد فهم كلام الآخرين، ويستطيع أن يفصح عن

(*) مهارات اللغة، تشمل الكلام، والإصغاء، والقراءة والكتابة.

حاجاته، وخبراته (حامد عبد السلام زهران، 1982، ص 179) . ومع ذلك ما زال في لغة الطفل بعض القصور، مثلاً: لا يستطيع أن يكوّن جملاً تحتوي على علاقة سببية مثل (إذا . .)، وعلاقة تعارضية مثل (ولكن . .)، وعلاقة زمنية مثل (قبل، بعد، عندما، بعد ذلك) . وفي نهاية مرحلة الطفولة المبكرة، تكون جمل الأطفال وتراكيب كلامهم كالكبار تقريباً، وإن كانوا ما زالوا يخطئون في القواعد، لأن القدرة على اللغة تحتاج إلى النمو في استخدام المعاني والتركيب النحوي، الذي يزداد بسبب تضاؤل تمركز الطفل حول ذاته (Garider and Gardiner 1981, pp275-277) .

ويعتبر النمو اللغوي في مرحلة الطفولة المبكرة ذا أهمية كبيرة في نمو الطفل المعرفي . إذ إن اكتساب الطفل للمهارات اللغوية يساعد على اطّراد نموه المعرفي . وذلك يتوقف على ما يتاح له من فرص الاستطلاع وممارسة الخبرات الحسية والحركية المختلفة، والاتصال بالأشياء والناس (فوزية دياب، 1980، ص86) .

وتنمو لغة الطفل على قدر اتصاله بالمحيطين به، وتفاعله معهم . إن الأطفال ينصاعون إلى ما يصنعه الكبار من المستويات الكلامية، وعلى الرغم من أن لهم لغتهم وطريقتهم في النطق، فإن المجتمع يلزمهم في سن معينة بالتخلي عن اللهجة والكلمات الطفيلة (سعد جلال، 1972، ص 278) .

وتؤثر في النمو اللغوي، بصفة عامة، العوامل الثقافية وما يسود البيئة المحيطة من مثيرات، والعوامل الصحية بما يتمتع به جسم الطفل وحواسه من كفاءة، والعوامل الاجتماعية والعاطفية بما يسود المنزل من جو العطف والمحبة، والأمن والطمأنينة ، والتعاون والاحترام . وكما تقول أليزابيث هانستوك (يعتمد نجاح الطفل في الروضة، اعتماداً كبيراً على ما حصّله في المنزل، ليكوّن خلفيته في النمو اللغوي، بحيث إن كثيراً من الخبرات اللغوية تعد ضرورية لبناء وإغناء أساسيات الطفل لكي يقرأ ويكتب) (Hainstock, 1979, p175) وبهذا تختلف الخبرات التي يكتسبها الأطفال، بحسب ظروف أسرة كل طفل، بالإضافة إلى الفروق الفردية بينهم .

ومن حيث تطور مهارة القراءة فهي تمر بمراحل، وتحتاج إلى نضج وتدريب، وأول ما تبدو في اهتمام الطفل بالصور أو الرسوم، ثم التعرف إلى الجمل وربط مدلولاتها

بأشكالها، ثم تتطور إلى الجملة ثم الكلمة ثم الحرف (فؤاد البهي السيد، 1975، ص 178) وتؤثر عوامل عديدة في نمو مهارة القراءة، وفي مقدمتها الفهم اللغوي والتدريب الحركي.

ولقد وجد كاليس ونيزالك، أن أهم الخطوات الأساسية في إنماء مفردات الكلمات الهامة كالآتي (سعدية محمد بهادر، 1977، ص ص 244-239).

1- تطلب المعلمة من الطفل ذكر أحسن كلمة بالنسبة إليه.

2- ثم تطلب منه أن يهمس لها في أذنها، ما يسمح بالاتصال الجسمي عن قرب، ويشجع الخجول على التحدث.

3- تكتب المعلمة حروف الكلمة بخط غليظ على ورق مقوى، ويكون واضحاً، وتنطق الكلمة، ويكرر بعدها الطفل، مع الإشارة إلى الحروف الأبجدية الموجودة بحجرة الفصل.

4- تجعل المعلمة الطفل يتتبع الحروف بأصبعه مع الملاحظة والتوجيه والتصويب.

5- تبدأ المعلمة في مناقشة الطفل عن كلمته المختارة، وتشجيعه على أن يفعل شيئاً بها كرسمها وتكوينها بالبلاستين، أو تصويرها بالألوان المختلفة، أو كتابتها في الرمل المبلل، أو إطلاع غيره عليها.

6- تراجع المعلمة الكلمات مع الطفل في يوم آخر، وتترك الكلمات التي لا يعرفها، مع تعليقات بسيطة. وبهذا يتحسن نطق الطفل بسرعة، ويزداد نمو مفرداته عدداً ونوعاً.

7- ورعاية للنمو اللغوي واستثارة له، يتطلب الأمر أن يراعي منهج رياض الأطفال الجوانب التالية:

أ- إفساح المجال للطفل لكي يتصل بالناس والأشياء والعالم المادي، ويفهم معاني الأشياء. ذلك مما يساهم في ازدياد كسبه للمهارة اللغوية، وحسن التعبير الكلامي (فوزية دياب، 1980، ص 87-86).

ب- الاستفادة من قوة الذاكرة لدى الأطفال، وذلك بإعطائهم كلمات وعبارات

سهلة للحفظ، مما فيه إتقان للقدرة اللفظية، وزيادة محصولهم اللغوي، شرط أن تكون الكلمات والعبارات قصيرة وقليلة ومشوّقة، وفي حدود خبراتهم المباشرة والمحيطة بهم (عبد المجيد عبد الرحيم، 1978، ص 50).

ج- تقديم النماذج الكلامية الصحيحة، والاهتمام بالمفردات، وسلامة وطول الجمل وحسن نطقها، وإعطاء الطفل فرصة للتقليد والمحاكاة، ليتعلم ويكتسب من طريقها بإشراف معلمته وتوجيهها (حامد عبد السلام زهران، 1982، ص 171).

د- تنويع وإثراء البيئة المحيطة بالطفل، بالكتب والصور والرسوم المشوّقة، وذلك في البيت والروضة.

هـ- تحسين العوامل المؤثرة في النمو اللغوي، مثل الطرق التدريسية، والوسائل التعليمية، التي تساير نضجه وخطوات تدريبه (فؤاد البهي السيد، 1975، ص 182).

و- الإكثار من الحكايات والقصص مع حسن الإلقاء، مما يزيد في نمو المحصول اللغوي للطفل، ويزداد بالتالي فهمه وتعبيره، وكذلك نموه المعرفي وتوافقه الشخصي والاجتماعي.

ز- اهتمام المعلمات خلال استعمال أنشطة اللغة المختلفة كالقصة، والنشيد، باستيعاب وتطبيق الطرق التي تساهم في تنمية مهارات اللغة عند الأطفال (al, 1974, p 229 Leeper, et).

النمو الانفعالي وتطبيقاته التربوية:

يبدو الانفعال في الشعور بالغضب أو الخوف أو الحب أو الغيرة، وعلى الرغم من اختلاف العلماء حول تعريف الانفعال فإن دروفر Drover يلخص أهم الصفات المشتركة بين جميع المذاهب المختلفة في دراستها للانفعال (بأنه حالة نفسية تبدو مظاهرها العضوية في اضطراب النفس وزيادة ضربات القلب واختلال إفراز الهرمونات) (فؤاد البهي السيد، 1975، ص 197-196).

وللانفعال مظاهر خارجية، كالأرق والبكاء، ومظاهر داخلية كاضطرابات الجهاز

الهضمي، واستجابات صوتية كالصراخ، واستجابات لفظية كالسب والشتم، وذلك ما يلاحظ على أطفال مرحلة الطفولة المبكرة بوضوح (فؤاد البهي السيد، 1975، ص 197-196).

وتزداد انفعالات أطفال الروضة في تمايزها كلما ازدادت اتصالاتهم مع الوالدين والأقران والمعلمات، ما يفسح المجال لظهور انفعالات الحب والغيرة والتنافس والعدوان والخوف والغضب (سعدية محمد بهادر، 1977، ص 262) . وتتركز هذه الانفعالات في الغالب حول الذات، والوالدين ولا سيما الأم.

وتبلغ حدة انفعالات الطفل أقصاها في نهاية السنة الثالثة تقريباً، في كل ضرب من ضروب الشعور - كالخوف والفزع والحب والغضب . وكما يقول عبد المنعم المليجي ومحمود المليجي ، فإن حياة الطفل الانفعالية، تتميز (بالتنوع والتقلب الفجائي، من الإغراق في الضحك إلى البكاء الحاد، ومن الحنو إلى العدوان، وليس في وسع الطفل أن ينظم دوافعه ويضبطها أو يكسبها اتزاناً وثباتاً، ولذلك كان سلوكه مفككاً أهوج متقلباً (1973، ص 219). فهي انفعالات متقلبة ومتعددة ومتحولة المظاهر، حادة الشدة، تهدف إلى تحقيق سعادة نفسية داخلية، أو خارجية مع المحيطين به.

ويعتبر الخوف أحد الانفعالات الأولية، بحيث إن الطفل يفزع في سنوات الطفولة المبكرة من الأماكن الغريبة، ويخاف الموت، ويحترس من الأفعى، حتى يصبح أكثر خوفاً منها في بداية السنة الخامسة، وهو في ذلك كله يتأثر بمستوى نضجه ومراحل نموه، وخبراته الماضية والتي للأهل والأقارب دور فيها، بحيث إنه يقلدهم في مخاوفهم كما في العواصف والشياطين، وما إلى ذلك من أنماط ثقافية سائدة في مجتمعهم المحلي مثل الخوف من الغول والظلام والسارق (فؤاد البهي السيد، 1975، ص 202-200).

ويعتبر الغضب نوعاً من الانفعالات. من مظاهره الجسمية إلقاء الطفل بجسمه على الأرض، ومن مظاهر الصوتية البكاء. وكثيراً ما يصحب نوبات الغضب عناد ومقاومة وعدوان، خصوصاً عند حرمان الطفل من إشباع حاجاته، وفي مواقف الإحباط والصراع والعقاب (حامد عبد السلام زهران، 1982، ص 184). وتعد الغيرة نوعاً من الانفعالات، تنشأ في موقف اجتماعي كغيرة الطفل من زميله، عندما تعتني المعلمة به أكثر منه، وكذلك

العدوان على الأشياء كالأثاث وعلى الناس وخصوصاً الأقران منهم، وكذلك الاعتماد على الغير لمساعدته على إشباع حاجاته الأساسية. تلك هي أهم جوانب خصائص النمو الانفعالي في مرحلة الطفولة المبكرة، التي تؤثر فيها وسائل الإعلام بدرجة كبيرة، والبيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الطفل، بل إن نمو الطفل الاجتماعي وتوافقه الشخصي والاجتماعي مرتبط ومتأثر بنموه الانفعالي.

ومن الحاجات النفسية لدى طفل مرحلة الروضة والتي تتصل بالنمو الانفعالي، ويسعى لإشباعها الحاجة إلى الأمن. فهو يحتاج إلى أن يشعر بالأمن والطمأنينة في روضته التي انضم إليها، ولا سيما أنه انفصل عن أمه وبقية أفراد أسرته - بعض الوقت - الذين كانوا يوفرون له الحماية والرعاية اللازمتين، ومتى شعر الطفل بالأمن استطاع ان ينمو نمواً سليماً متكاملاً. كما أنه يحتاج إلى الاستقلال عن الأسرة لكي يتصل برفاقه في الروضة، وهذه الحاجة مرادفة للحاجة إلى الاعتماد على النفس، ومرتبطة بالحاجات الأخرى، كالحاجة إلى الأمن، والحاجة إلى اللعب، ومتماشية مع نمو الطفل ومطالب نموه الجسمي والمعرفي والاجتماعي (فوزية دياب، 1980، ص 101-100) وكذلك يحتاج الطفل إلى الحب والعطف والحنان من والديه ومعلمته.

مساعدة على النمو الانفعالي السليم، والذي يؤدي إلى النمو الاجتماعي المطلوب، وكذلك على جميع جوانب النمو الأخرى، توجد التطبيقات التربوية التالية التي تفيد القائمين على تعليم أطفال الرياض:

1- إفساح المجال للأطفال لكي يعبروا عن أنفسهم بحرِّية، وذلك من خلال الأنشطة المختلفة، كالرسم، والأشغال، والرحلات، والأنشطة الرياضية.

2 عدم التمييز بين الأطفال على أساس الجنس أو الذكاء، والمساواة بينهم في المسؤولية والمعاملة والحقوق والواجبات حتى لا تتولد الغيرة بينهم. كما يلزم تجنب إجراء المقارنات فيما بينهم، وتجنب استخدام التنافس كوسيلة دافعة لهم، وذلك للتقليل من شدة الغيرة والتنافس (سعدية محمد بهادر، 1977، ص 249).

3- تدريب الأطفال على تقبُّل المعايير الاجتماعية القائمة، وتعويدهم النظام، وفهم

المواقف الانفعالية، وتعليمهم كيفية الحصول على حاجاتهم وإشباعها، دون لجوء إلى الغضب والصراخ والثورة (فؤاد البهي السيد، 1975، ص 215) وبالتدريج يتم لفت انتباه الطفل إلى الكيفية التي تجعل سلوكه مقبولاً اجتماعياً.

4- عدم كبت مشاعر الأطفال وتشجيعهم على المبادرة والتلقائية، وتعويدهم الضبط الذاتي لانفعالاتهم، وتوجيهها الوجهة السوية، وذلك حتى لا تتحكم فيهم انفعالاتهم، ما يخل بتوازنهم النفسي (فؤاد البهي السيد، 1975، ص 215).

5- العمل على توفير جو من الطمأنينة والأمان يحمي الأطفال من الإحساس بالخوف داخل الروضة وخارجها، وذلك باستغلال الزيارات الميدانية للبيئة وربط الأشياء والظواهر التي تخيف الأطفال بأشياء سارة، وبتوضيح فوائدها بتبسيط مع التطمين، ومن طريق تقليد النماذج من الآباء والأمهات والمعلمات، ما يبدد المخاوف أو يقلل منها.

6- تشجيع الطفل على احترام شخصيته ومساعدته على الاستقلال الشخصي من طريق قبوله وتقديره، وعدم زجره، ومعاملته برفق ولين، وعطف ومحبة، وتوجيهه إلى الصواب دون تأنيبه أو السخرية منه، ويحدث ذلك في إطار احترام النظام.

7- تعويد الطفل بالتدريج الاعتماد على النفس، وتشجيعه على تحمُّل المسؤولية، وذلك في حدود قدراته واستعداداته الشخصية.

8- مراعاة المعلمات الاتزان والاتساق في المعاملة وذلك بتجنب التذبذب في استخدام الثواب والعقاب عند تأديب الطفل. ويقصد بالتذبذب هنا، محاسبة الطفل مرة وتجاهل سلوكه مرة أخرى، وكذلك التقلب في الاتجاهات والمعايير السلوكية بحيث تقل استفادة الطفل من خبراته السابقة ويتطلب هذا من المعلمات عدم القيام بالسلوك الذي لا يسمحن به للأطفال، حتى لا يصاب هؤلاء الأطفال بالحيرة والشك في أنفسهم، والارتياب في سلامة القواعد والضوابط التي تضعها المعلمات (حامد عبد السلام زهران، 1982، ص 187).

النمو الاجتماعي وتطبيقاته التربوية:

يقصد بالنمو الاجتماعي اكتساب الطفل للسلوك الاجتماعي من عادات وتقاليد وأنماط حياتية وقيم ومعايير ، ما يساعده على التفاعل والعيش بانسجام بين أفراد مجتمعه . وعليه فإن النمو الاجتماعي يبدأ مبكراً ويستمر مدى الحياة ، ويعتبر نتاج التنشئة الاجتماعية ، وللنضج العام دور كبير في (سعد جلال ، 1974 ، ص 202) .

ومن مظاهر النمو الاجتماعي لدى الأطفال التعاون ، بحيث يتطور بهم الأمر فيما بين الرابعة والخامسة إلى التعاون مع الراشدين ، ومصادقتهم .

الفصل الثالث

نشأة أدب الأطفال وتطوره

أدب الأطفال في التاريخ:

1- **كانت النواة** لأدب الطفل في التاريخ عند الإنسان الأول (عبارة عن قصص لمغامراته والصعوبات التي كانت تعترضه لقساوة الطبيعة من برد وحر وجبال وأنهار ثم الصعوبات التي كان يواجهها من الحيوانات التي يستفيد منها). ثم تطور أدب الأطفال أو أدب الطفل لكي يتحدث فيه الأب لأطفاله عن المزروعات التي كان يستفيد منها. ثم بدأ يحدثهم عن طبيعة المنطقة التي يعيش فيها حتى يعرِّف أبنه إليها.

2- عندما تشكلت القبائل أخذ أدب الطفل يجاري طبيعة هذا اللون الجديد (قصص عن الشجاعة، الفروسية، الحروب).

3- طبيعة الحياة القاسية في الصحراء العربية في العصر الجاهلي كانت سبباً في ظهور القصص والأساطير والخرافات والمغامرات.

4- وعند مجيء الدين الإسلامي بدأ أدب الطفل يأخذ لوناً جديداً يركز على قصص الأمم التي أوردها القرآن الكريم ثم ما تتطلَّبه مقتضيات الدين الجديد.

متى بدأ يظهر أدب الأطفال بشكل مصطلح

في فرنسا:

بدأ في العصر الحديث في فرنسا وذلك في القرن السابع عشر، وكان الكاتب لا يكتب اسمه خشية الحط من قدرته أمام الناس، إلى أن جاء الشاعر (الفرنسي تشارلز بيرو) وكتب قصصاً للأطفال بعنوان (حكايات أمي الأوزة) وكتب له اسماً مستعاراً لكنه لاحظ الإقبال الشديد على قصصه فألف مجموعة أخرى بعنوان (أقاصيص وحكايات الماضي) وكتب اسمه واضحاً. وبعد تشارلز بيرو جاءت محاولات كتابية للأطفال من قبل سيدة فرنسية اسمها (لبرتس) ومن قصصها (مخزن الأطفال) وظهرت كتابة أدب الأطفال بشكل جدي في فرنسا بالقرن الثامن عشر وذلك بظهور (جان جاك روسو). وكتابه اميل الذي اهتم بدراسة الطفل كإنسان قائم بذاته وشخصيته المستقلة. وبعد ذلك تمت ترجمة قصص ألف ليلة وليلة إلى اللغة الفرنسية، وبعد ذلك أيضاً صدرت أول صحيفة للأطفال في العالم باسم (صديق الأطفال).

وكانت تهدف إلى التسلية والترفيه وتنمية خيال الطفل. ومن البلدان التي اشتهرت بأدب الأطفال بعد فرنسا (إنكلترا) التي ترجمت عن فرنسا قصصاً كثيرة ومن أشهر المترجمين الإنكليز روبرت سامبر الذي ترجم حكايات وقصصاً لتشارلز بيرو. ثم جاء بعد روبرت (جون نيوبري) وكان صاحب أول مكتبة أطفال في العالم وطلب من الكتّاب والمؤلفين أن يؤلفوا للأطفال أو يبسطوا كتباً من كتب الكبار بما يناسب الأطفال بحسب مراحل نموهم العقلي. ومن هذه القصص قصته (روبنسون كروزو) (ورحلات جليفر) حتى سمي الأب الحقيقي لأدب الأطفال في إنكلترا (جون نيوبري) واعتبر القرن العشرين العصر الذهبي لأدب الأطفال لانتشار المطابع ودور النشر الخاصة للأطفال.

في ألمانيا:

اشتهرت كتابات الأطفال في ألمانيا تحت عنوان حكايات الأطفال والبيوت وكانت قصصاً تعتمد على الخرافة والأسطورة.

في الدانمرك:

أما في الدانمرك فقد ظهر الكاتب المشهور هانز أندرسون وقد كتب في شعر وقصص الأطفال التي تدور حول الجينات والأشباح وكان في قصصه يعلِّم الأطفال ويساعدهم على تقبُّل الحياة. ويعتبر رائداً لأدب الأطفال في أوروبا.

في إيطاليا:

امتاز أدب الأطفال الإيطالي بارتباطه الوثيق بالواقع ومن أشهر قصص أدب الأطفال الإيطالي قصص بعنوان (جيب في جهاز التلفزيون)

في روسيا:

نشرت أول مجموعة من القصص للأطفال بعنوان (أساطير روسية) ومن أشهر الكتّاب تولستوي، بوشكين.

في بلغاريا:

ألفت أشعار وقصص وحكايات كثيرة للأطفال مثل قصة الطفل والعصا، التفاحة الذهبية، الفتاة الحكيمة.

في أمريكا:

بدأت قصص الحكايات الشعبية عن القوة والأبطال ، ثم ظهرت قصص المغامرات وقصص الحيوانات، وامتازت أمريكا عن غيرها بتخصيص قاعات مطالعة للأطفال حسب سنِّهم . واشتهروا بتعدد المطابع ودور النشر المتخصصة للأطفال.

في اليابان:

ألفت كتب كثيرة عن الحيوانات والطيور والأزهار وجمال الريف.

تطور أدب الأطفال في العالم العربي

كانت الأساطير المحور الذي يرتكز عليه أدب الأطفال قديماً والتي بنيت عليها القصص التي كانت تروى شفويا وبعد ذلك تقدمت القصص ليصبح لها تأثير على الجماعة مثل الولاء للقبيلة والحفاظ على التقاليد وكان الهدف غرس السلوك القبلي في نفوس الأطفال[1].

في مصر:

أما أول القصص المكتوبة التي عرفتها البشرية فهي القصص المصرية المكتوبة على الورق البردي. وبقيت القصص عبارة عن حكايات وأساطير إلى أن جاء الإسلام حيث ظهرت القصص الدينية المتمثلة بأخبار الرسول وأعماله وأخبار المسلمين والغزوات والانتصارات، وقصص الأنبياء وقصص الأمم والشعوب التي وردت في القرآن الكريم كما أدت الفتوحات الإسلامية إلى دخول قصص كثيرة من الشعوب والأمم غير العربية مثل الفارسية والرومانية واليونانية والهندية والإسبانية وكان معظمها أساطير وخرافات وقصص حيوانات. ثم بدأت الترجمة فترجم كتاب (كليلة ودمنة) وكتاب (ألف ليلة وليلة) مع إضافات جديدة نابعة من الخيال العربي، مثل قصة حي بن يقظان، وقصة سيف بن ذي يزن وقصة عنترة بن شداد. وعندما بدأ العرب يكتبون قصصهم وأخبارهم في أواخر العصر الأموي وأوائل العصر العباسي دوَّنوا وكتبوا كل شيء، ما جعلها من أغنى مصادر أدب الأطفال العربي.

أما في القرن السابع عشر وعلى أثر ظهور أدب الأطفال في فرنسا وأوروبا بشكل عام فقد أخذ يظهر أدب الأطفال في البلاد العربية، ولا سيما مصر على يد محمد علي من طريق الترجمة نتيجة اختلاطهم بالغرب وكان أول من قدم كتاباً مترجماً عن اللغة الإنكليزية في مصر (رفاعة الطهطاوي) وكان مسؤولاً عن التعليم. ثم أخذ بترجمة قصص وحكايات كثيرة عن الغربية فترجم قصصاً عن التعليم. ثم أخذ بترجمة قصص وحكايات كثيرة عن الغربية فترجم قصصاً ترعى حكايات الأطفال ثم أدخل قراءات القصص في المناهج المدرسية.

(1) أدب الأطفال ومكتباتهم. هيفاء شرايحة، عمان، 1978.

ثم جاء بعده أمير الشعراء (أحمد شوقي) وألَّف أول كتاب في أدب الأطفال وكتب القصص على ألسنة - الحيوانات والطيور، ومنها الصياد والعصفورة والبلابل التي رباها اليوم، والثعلب والديك ومنها قوله شعراً:

برز الثعلب يوماً   في ثياب الواعظينا

فمشى في الأرض يهدي   ويسب الماكرينا

وإلى قول الشاعر (مخطئ من ظن يوماً أن للثعلب ديناً).

كما ألَّف أحمد شوقي الأناشيد والأغنيات فكتب أكثر من ثلاثين قصة شعراً، وعشر مقطوعات من الأغاني والأناشيد. وفي عام 1903 ظهر (علي فكري) الذي ألَّف كتاباً بعنوان مسامرات البنات. ثم كتب (النصح المبين في محفوظات البنين)، ومع هذا فلم يأخذ أدب الأطفال دوره الحقيقي في العالم العربي إلا في عام 1922، إذ جاء محمد الهراوي فأسس مكتبة سمير للأطفال وكتب لهم الأغاني والقصص ومن شعره قوله:

أنا في الصبح تلميذ وبعد الظهر نجار

فلي قلم وقرطاس وازميل ومنشار

وبعده جاء كامل الكيلاني وكان هدفه أن يحبب الأطفال بالقراءة ومن قصصه السندباد البحري، وتركزت قصصه على التراث العربي والثقافات الأجنبية. كما كتب في الدين والتاريخ، وكتب مجموعة قصص من حياة الرسول صلى الله عليه وسلم، والصحابة.

وهكذا يمكن القول بأن أدب الأطفال مر بمراحل كلاسيكية في زمن الطهطاوي، وجماعته كانوا يهتمون بالترجمة الحرفية لكتب الأطفال الإنكليزية والفرنسية دون أن يحدثوا إضافات محلية عليها. وكل قديم يعتبر من المذهب الأدبي الكلاسيكي أما أحمد شوقي والكيلاني ومجموعة من المؤلفين في عصرهما فقد حدثوا في كتابات محلّية اعتمدت على الرمز وعلى الشعر، وترجموا مع إضافات جديدة تناسب المجتمع المحلّي المصري وكل تحديث يعتمد على الرمز يعتبر من المذهب الرومانسي.

وبعد كامل الكيلاني جاء في مصر (حامد القصبي) وكانت كتاباته أكثرها مترجمة عن الإنكليزية . واهتمت وزارة التربية والتعليم بشراء كتبه . وفي عام 1930 صدر كثير من القصص والأغاني والمسرحيات والمجلات مثل مجلة سندباد . وفي مصر أيضاً حظي أدب الأطفال بالاهتمام الكبير خصوصاً في السنوات الأخيرة حيث كثرت المسابقات والجوائز للكتاب ، وظهرت مؤسسات خاصة في أدب الأطفال وعقدت الكثير من الندوات والمؤتمرات وظهرت مؤسسة دار الهلال التي تصدر مجلتي سمير وميكي ماوس .

في لبنان:

صدر الكثير من الكتب التي تميزت في طباعتها ورسومها وألوانها . وتعددت مجلات الأطفال اللبنانية : سوبرمان ، طرزان ، طارق ، لولو الصغير . وقد نشطت الترجمة عن الفرنسية بالذات وعن اللغات الأخرى بالإضافة إلى وجود العديد من الكتّاب اللبنانيين المحليين .

في سوريا:

نشطت مطبوعات الأطفال من خلال مؤسسة (دار الفتى العربي) ومن خلال الكتّاب المشهورين زكريا ، تامر ، وكذلك الشاعر سليمان عيسى ، وله محاولات شعرية ، ومسرحيات غنائية وفي سوريا تصدر مجلة أسامة .

أما في العراق : فقد بدأ الاهتمام بالطفل بتأسيس دور الحضانة والنوادي ومدارس الفنون ، ومراكز الشباب ، وبرامج الإذاعة والتلفزيون ، وأنشئت فرق مسرحية للأطفال وأفلام كرتونية وتصدر في الوقت الحاضر مجلة باسم ، مجلتي ، والمزمار ، كذلك أنشئت دار خاصة سميت بدائرة ثقافة الأطفال تهتم بكتب الأطفال المترجمة والعربية والمحلية العراقية .

في الأردن:

بدأت كتابة التأليف في أدب الأطفال على يد الأستاذ راضي عبد الهادي الذي كتب قصصاً بعنوان (خالد وفاتنة) ثم كتب الأستاذ عيسى الناعوري (نجمة الليالي السعيدة) ،

فضلاً عن كتب أخرى لعدد من المؤلفين والكتّاب المحليين ثم ظهر الاهتمام رسمياً بظهور الجمعية العلمية الملكية بحيث أنتجت كتباً كثيرة للأطفال منها السير وأصوله ثم البلاستيك ثم الدم. وعلى مستوى المجلات فقد ظهرت عام 1977 مجلة سامر ثم مجلة فارس. واهتمت دائرة الثقافة والفنون برعاية أدب الأطفال والكتّاب من طريق نشر الكتب والمسابقات الثقافية وعرض المسرحيات وأنشأت قسماً خاصاً لثقافة الأطفال. كذلك اهتمت وزارة التربية والتعليم وأنشأت قسماً خاصاً لثقافة الأطفال. وأخذت دور النشر والمطابع الأردنية تهتم بكتابات الأطفال، فظهر العديد من الكتب والقصص المحلية والمترجمة. كذلك ظهرت مراكز متخصصة للأطفال مثل مركز هيا ونادي أصدقاء الأطفال وثم جمعية أصدقاء الطفل.

أما في الدول العربية:

الكويت: فتصدر مجلة سعد

أبو ظبي: مجلة ماجد

تونس: مجلة عرفان

ما هي أسباب اهتمام الدول العربية بأدب الطفل محلياً:

1- زيادة اهتمام المدارس في تأسيس المكتبات والنوادي ومجلات الحائط والإذاعة المدرسية.

2- وجود المكتبات العامة في المدن.

3- ارتفاع المستوى التعليمي والثقافي وزيادة الوعي عند الأسر.

4- الزيادة المستمرة في عدد السكان وارتفاع المستوى المعيشي.

5- وجود دور النشر والمطابع الكثيرة.

6- اهتمام الجهات الرسمية بدعم وتشجيع الكتاب والمؤلفين في أدب الأطفال.

الأطفال رجال الغد، وعليهم يقع عبء نهضة الأمة ومسيرتها، ولا يتأتى لهذه المسيرة أن تعطي ثمارها ما لم يتهيأ لها من رجالها عقول واسعة ومدارك نامية تعتمد

التحصيل العلمي وسيلة في إنماء طاقاتها، مستمدة جذوتها من المتابعة والقراءة التي تتولاها المكتبة رعاية وإنما لأجل الخدمات وأعظمها لبناء شخصية الطفل وفكره.

لما تتسم به هذه الشخصية من سمات نفسية مختلفة، من غرائز وانفعالات وميول، ولما تتعرض له من تأثير البيئة الاجتماعية بثقافتها وتربيتها ندرك ما يتطلبه من دراسة عملية كاملة لعقلية الطفل وظواهر شخصيته السيكولوجية والاجتماعية ليمكن القائم على تربيته من أن يعطي لها الغذاء الفكري والثقافي المنسجم ليكتمل ذلك البناء على أتم وجه وأحسنه، إذا ما عرفنا نقطتين أساسيتين:

أولاهما: أن أهم وأصعب أنواع المواد الثقافية تلك التي تتعرض لمخاطبة عقول الأطفال.

ثانيهما: أن الثقافة أخذت تتضخم عمقاً واتساعاً كما أخذت تتعقد عملياتها وقد تشعبت أهدافها وغاياتها وأنواعها، لم يعد من الممكن ترك الأجيال العربية الناشئة تأخذ طريقها في الحياة كما كانت الحال من قبل، وسط هذا الخضم الكبير من الثقافات والأفكار، كما لم يعد في وسع الوالدين نقل التراث بأكمله إلى أبنائهم، ولم تعد المدرسة، هي الأخرى، المؤسسة الوحيدة التي يمكنها أن تحيط التلميذ بكل المعارف، فمن الواضح أنه حتى المؤسسات التعليمية العليا كالجامعات لم يكن في إمكانها وقتاً وجهداً أن تحيط الطالب بالمعارف حتى المتعلقة بأضيق الاختصاصات ما لم يكن يستعد هو لمواصلة تحصيله، فتنظم لهم المكتبة وسائل هذا التحصيل.

من هنا ندرك أهمية الحاجة إلى نشوء وسيلة متقدمة متخصصة في نقل المعرفة والتراث بوسائل فنية، لبناء شخصية الفرد بكامل ثقافتها وبأعلى مستوياتها، تغذية منه بالملائم لميوله النفسية والاجتماعية، هادفة إلى تنشئة التنشئة القومية والعلمية . . من طريق الكتاب تنمو القابليات ويزداد الكسب العلمي.

من هنا ندرك ما يتحمله الفرد من مسؤولية وأعباء في دراسة شخصية الطفل ليمكنه أداء دوره في تقديم أفضل المواد وأكثرها انسجاماً لنفسية الطفل وأعمقها أثراً سليماً لبناء رجال المستقبل إذ إن الخبرات المبكرة للفرد تؤثر تأثيراً مستمراً في شخصيته، وهكذا يبدو

واضحاً أن اختيار المادة الثقافية أكثر خطورة في نتائجه وأعمق آثاراً على الطفولة من سن الرشد فهم يتلقون ما يقدم لهم فيقرؤنه حقائق ثابتة لا تقبل النقض.

على الرغم من حداثة علم المكتبات كدراسة أكاديمية فإن ارتباط علمي النفس التطبيقي والاجتماعي في عملية اختيار المواد الثقافية، كوسيلة علمية للتعامل مع الأطفال قد بدأ في العشرينات حين ألف الأستاذ:

.(MeClovin Lionel Theory of book selection for public Libraries, 1951)

حيث ضمنه دراسة في التأثير السيكولوجي والاجتماعي في الاختيار، وبعده بدأت جامعة كولومبيا في الثلاثينات بتقديم دراستها عن العادات والأولاع والميول في اختيار الكتب، لذا أضحى من الضروري أن يلم القائم على تربية الطفل وأمين المكتبة بدراسة علم نفس الطفل وعلم النفس الاجتماعي ليكون على بينه من قدراته الفكرية وأولاعه وميوله التي يعتبرها الباحثون تعبيراً عن مرحلة من مراحل النمو وكظواهر اجتماعية لاتجاهاته الثقافية فالطفل يتعرض لعالمين أساسيين:

أ- غرائزه ودوافعه النفسية الموروثة.

ب- وثقافته وتقاليد المجتمع الذي يتبوأه.

الظواهر النفسية:

الميول ظاهرة سيكولوجية تتبع العمر الزمني المرتبط بالعمر العقلي أو الذهني، فقد أكدت الأخت ماري أن العمر عامل مهم في تحديد الميول، ولا يخفى عن بالنا أن النمو النفسي والعقلي ظاهرة معقدة ليس بأمر بسيط وسهل عزله عن المؤثرات المحيطة به فهو يخضع لعوامل يرثها الأطفال كما يخضع لعوامل البيئة الاجتماعية التي تؤدي دوراً أساسياً في عملية التربية والتثقيف، وعليها يعتمد اختيار الكتاب الملائم له، وعلى هذا يكون هناك افتتان من الأطفال:

أ- فئة تكون قدراتهم العقلية والذهنية وميولهم منسجمة مع العمر الزمني، وهم فئة الأسوياء.

ب- فئة تكون قدراتهم الفكرية وميولهم أقل أو أكثر من العمر الزمني وهم:

أولاً: فئة المعوقين ومنهم المتأخرون قرائياً.

ثانياً: فئة الموهوبين.

يمر الطفل كما ذكر (بياجيه) بمرحلتين من النمو العقلي:

1- مرحلة النمو العقلي الحسي والحركي (من 2-0).

2- مرحلة النمو العقلي التصوري المتصل بالمفاهيم الكلية، وهذه المرحلة تمر بسلسلة من الأطوار:

أ- طور ما قبل المفاهيم من (4-2).

ب- طور الحدس من (7-4).

ج- طور العمليات الفكرية المحسوسة من (12-7)[1].

هذه الأطوار لا تحد بفواصل زمنية معينة من عمر الطفل فليس هناك حد تاريخي ثابت لبدء طور ونهاية آخر بل يتداخل بعضها في بعض وقد تطول فترة طور أو تقصر بحسب ما بين الأفراد من فروق في الميول أو النمو بصورة عامة.

قبل أن ندخل في الظواهر النفسية لهذه الأطوار لمعرفة مسالك الميول فيها لا بد من أن نذكر بعض الأسس العامة في النمو العقلي ومنها الميول القرائية:

1- أن النمو بصورة عامة يسير من العام إلى الخاص ومن الوحدات غير المميزة إلى الوحدات المميزة. أي يسير من المجمل إلى المفصل.

2- الميول تتبع القدرة على القراءة، وهي بدورها تستند إلى النمو الإدراكي والعقلي ومستوى النضج والجنس وهذا يعني أثر اللغة كمظهر اجتماعي وثقافي على الميول، وسنتناوله بصورة مستقلة.

3- الميول تنجم عن فهم الذات والكتب كما يظهر يمكنها أن تساعد في تكوين صورة الذات هذه كما يرى كارلسن في رأيه عن دوافع القراءة كما يذهب معه في هذا

1- Mc Clovin Lionel Theory of book Selection for Public Libraries, 1925.

الرأي الأستاذ جتزل : في أن الحاجة إلى إثبات الذات تؤدي دوراً مهماً في تنمية الميول .

4- أن الميول يمكن تنميتها من طريق التعليم والتقليد والمنافسة ، فالطفل :

أ- يسعى دائماً إلى الاستئثار بالامتيازات .

ب- يملك النزعة لإثبات الذات ويتبع نمطاً فردياً في تكوين مشاعره .

ج- يتعلم بصورة أفضل من طريق الممارسة والعمل .

د- يعتمد في عهد الطفولة المبكرة من الناحيتين الذهنية والعاطفية بتقليد الآخرين المشاعر والانفعالات من طريق الإيحاء والاستهواء .

5- تتغير ميول الأطفال القرائية تغيراً سريعاً في مراحل الطفولة المبكرة عنها في مراحل الطفولة المتأخرة ، لكنها تتسع وتتعدد في المرحلة الأخيرة وهذا ما سنراه في الموضوع الآتي :

ميول القراءة في مراحل الطفولة .

يمر الطفل بالمراحل الزمنية التالية .

المرحلة الأولى:

مرحلة النمو العقلي الحسي الحركي (من 2-0):

يتطور الطفل بتطورات واسعة في قدراته الذهنية خلال السنة الثانية كطريق إلى مرحلة التفكير الذهني التطوري في الطور الذي يليه ، فهو يبدأ بتعلم العناصر الأولية للسلوك العقلي معتمداً على حواسه في كسب المعلومات للمواد المحيطة به . ويتكون لديه بداية الفهم للرموز اللغوية فيستجيب لكل شيء حسي ويكسب منه معلوماته الذهنية من خلال الخصائص الحسية ، ثم ينمو لديه في نهاية الطور تعلم الكلمات التي تقوم مقام الأشياء فيدركها على أساس ما يطلق عليها من أسماء بدلاً من خصائصها المادية . لذا تكون بداية للعقل في نموه لاكتساب اللغة والقدرة على الإدراك البسيط للمسميات ، فهو يبدي الآن ميلاً كبيراً نحو تلفظ بعض الكلمات .

يبدو على معظم الأطفال في العامل الأول من حياتهم اهتمام غابر بالكتب. أما في الشهر الخامس عشر فينشأ لديه اهتمام شديد بالصور التي تحويها، ويكون قادراً على تصفح الصور التي تأخذ قدراً كبيراً من اهتمامه وبذلك يستطيع أن يتعرف إلى الأشياء التي يراها مصورة.

عندما يصبح في الشهر الثامن عشر فإنه يقطع شوطاً بعيداً في القيام بأنواع النشاط المتعلق بالكتب فيستعمل مع الصور التي يراها كلمات نابعة من نفسه لتحكي صوت فعل من أفعالها وهذا ما يعمل على زيادة حصيلته اللغوية، إذ هو الآن يسأل الكبار عن هذه الصور وهكذا تصبح الصورة وسيلة يفيد منها الطفل في كسب المعلومات ومنها تبدأ لديه مرحلة حب القصص القصيرة البسيطة عندما يتم العامين من عمره.

المرحلة الثانية :

مرحلة التفكير التصوري المتصل بالمفاهيم الكلية:

وتمر بسلسلة من الأطوار :

أ- طور ما قبل المفاهيم (من 4-2)

من سمات هذا الطور سرعة النمو الفكري الحسي فيظل الطفل معتمداً في كسب معلوماته على استخدام حواسه وعضلاته لاختبار البيئة المحيطة به. إن تطور النمو اللغوي الذي هو الواجهة الحسية المعبرة عن النمو العقلي هو الأعظم بروزاً في طفل هذه المرحلة ومرحلة الحدس التالية فهو مقياس بالغ الصحة للاستعداد العقلي ، فالطفل يمكنه أن ينشئ بكلماته النزرة جملاً بسيطة للغاية، ثم يأخذ فهم اللغة السمعية المنطوقة في النمو شيئاً فشيئاً بمقدار ما يسمعه من الكلمات التي يوجهها الكبار إليه. هذا التقدم بصورة عامة في الإدراك العقلي يعلق لنا فعاليات التقليد الإرادي بتقليد الكبار في تصفح الكتب والمجلات.

الملاحظ أن أطفال هذه المرحلة مولعون بالسؤال رغبة منهم في إشباع دافع

الاستطلاع والنزعة الفطرية إلى معرفة المجهول وكشفه، وفي الإجابة عن أسئلتهم وفي إمتاعهم بالاستماع إلى القصص والأحاديث اليسيرة والأغاني والترانيم المناسبة البسيطة لإشباع الكثير من نزعاتهم الفطرية.

ب - **طور الحدس (من 7-4):**

في هذا الطور يكون الطفل قد دخل مرحلة العمليات المحسوسة أي العمليات العقلية المحسوسة القائمة على استخدام المفاهيم والمدركات الكلية وهي تمتد إلى مدى عمر الإنسان فيصل تفكير الطفل إلى مرحلة أكثر تعقيداً بدرجة قليلة إذ يبني صوراً أكثر إدراكاً ومفاهيم أكثر تفصيلاً، لكن فهمه للمدركات يبقى مستنداً إلى ما يراه ويبصره أي مرتكزاً على المدركات الحسية فيمكنه من التفكير في المشكلات من غير أن تخدعه الخصائص الحسية للأشياء، ويتعود التفكير الاستدلالي حتى عند الخصائص المادية. يقوى لديه دافع الاستطلاع ويزداد، فيندفع إشباعاً لهذه النزعة الفطرية إلى كشف البيئة المحيطة به والتعرف إليها وإلى محتوياتها وما يتصل بها ولذا يسمي الطور الواقعي المحدود بالبيئة.

وهو لهذا يحب الاستماع إلى القصص والأحاديث القصيرة التي تدور حول شخصيات مألوفة لديه من الحيوانات والناس ما يمكنه أن يزيد معرفته بها لتوسيع مداركه وتغذية تصوراته.

في منتصف هذا الطور يبدأ الخيال بالنمو السريع وقوة الخيال هذه هي التي تجعل الطفل شغوفاً بالاستماع إلى القصص الخيالية ذات الشخصية الخرافية التي تتمثل بقصص الحور وأساطير الجن والقصص التي تدور على ألسنة الحيوان والتي يجب أن تحتوي على معلومات من الخيال الرومانسي المسموح به. فقد وجد (ولسن) عند دراسة عدد من أطفال السنة الأولى والثانية من الدراسة الابتدائية وعدد من رياض الأطفال أنهم أكثر ميلاً إلى ذلك النوع من قصص الحيوان والطبيعة.

الطفل في هذا الطور يميل إلى الإيهام ويمكن تسميته أيضاً بطور الوهم التام اللاشعوري، فهو يحسب أن للأشياء شعوراً كشعوره وحياة كحياته فيتعاظم حبه لقصص

الجن التي يظن أنها تقابل حقيقة واقعية وربما كان هذا العالم أكثر قيمة لديه من العالم الذي يحيط به، ولهذا نراه شديد التأثير مسحور اللب مأخوذ النفس كلما أبديت له حكاية من هذه الحكايات العجيبة.

فقد **وجد دنى**: أنهم يفضلون - أي أطفال السنة الأولى والثانية من الدراسة الابتدائية ورياض الأطفال - القصص، وهو ما يثير الدهشة والاستغراب إذ إن تصورات الأطفال وإدراكاتهم تمضي في مستقبل غير معروف وفي ماض رومانسي ذي خيال و عاطفة وأفكار لا تمت إلى التجربة والواقع بصلة.

يبلغ طفل السادسة أرقى سلوكه الفكري لأن نضجه في ذلك يجعله قادراً على ممارسة العمليات الفكرية والقدرة على التعلم ولذا كان السن الملائم لدخول المدرسة بفضل ما يتكون لديه من الثبوت في المفاهيم لمرونة ذكائه. أكثر ما ينفع الطفل في مرحلة تعلمه هذه هي الكتب المصورة التي تكون الوسيلة الحسية والعقلية لتعليم القراءة، إذ كثيراً من الأطفال ابتداء من سن السنة الخامسة يشعرون برغبة ملحة إلى النظر في الكتب المصورة ويؤدون تعلم القراءة حيث إن الإدراك الفكري والتجربة الحسية للصورة هما اللذان سيبنيان للطفل لحمة تفكيره في التعلم، ولهذا فإن العلماء يوجهون عناية كبيرة إلى هذا الطور لأن ما يحدث فيه من النمو الجسمي والعقلي والوجداني يعتبر الأساس لكل ما يأتي بعده من أدوار ومنهم من يذهب إلى أن مصير الطفل يتحدد في هذه السنوات.

ج- طور العمليات التصورية المحسوسة (7-13).

في بداية الطور يسرع النمو الجسمي ويبطئ في السنة الثامنة النمو العقلي، لكن قدرته على الانتباه الإرادي تزداد شيئاً فشيئاً فيستطيع أن يحصر فكره فيما هو بصدده مدة أطول، لذا يمكن أن يستفيد من القدرة على الانتباه الإرادي والحصر الفكري في تعويده قراءة القصص ولا سيما منها القصيرة. ويمكنه في هذا الطور من التفكير بالمشكلات من غير أن تخدعه الخصائص الحسية العامة للأشياء ومن غير أن يستعين بالأمور المادية المحسوسة على التفكير الاستدلالي فيتدرج في أسلوب المدركات في تحقيق الاستدال الذهني فتكون له قدرة في القابلية الانعكاسية في التفكير وهي تمثل تقدماً مهماً في نموه العقلي فهو يملك الوسائل الضرورية للمعرفة وقواعد التفكير، تلك القواعد التي تنظم له تفكيره على أسس

مختلفة كل الاختلاف عن التي عرفها في عمر السادسة.

في هذا الطور يكون قد قطع مرحلة التعرف إلى البيئة الواقعية المحدودة في المنزل والشارع، لكنه يتعطش إلى شيء آخر وراء الظواهر الواقعية التي خبرها بنفسه في بيئته فيلجأ إلى بيئة الخيال التي تظهر في الملائكة والحور والجينات والساحرات والأقزام والبساط السحري. وغير ذلك من الشخصيات الغريبة فيصل اهتمامه بالقصص الخيالية إلى الدرجة القصوى كصفة غالبة عليه، ولذا يسمى طور (الخيال الحر) لكن الطفل لا يلبث أن يقدر على التمييز بين القصص بعضها عن بعض بين ما هو محض خيالي وما يجوز تصديقه فهو الآن يكون مخدوعاً بمبتكرات خياله إلا أنه يعرف أنه هو الذي يخلقها بشكل أو بآخر. ومرحلة الخيال الحر هذه تمتد إلى عمر الراشد ويكون منها الحالمون والطوبائيون لكنها إذا كانت مرحلة نفسية ضرورية لعقلية الطفل وكمرحلة انتقال هامة في نمو خياله فإنها تعتبر مرحلة نفسية صعبة للراشد ويملك الطفل في هذا الدور مشاعر الفكر النقدي الذي يحول بين الطفل والاعتقاد بصحة ما يقال له أو يبتكر خياله.

في سن التاسعة نجد تحولاً أوضح من الخيال إلى الواقع وبخاصة عند الأولاد الذين يفتنون بقصص الكشافة والقصص التي تتناول حياة الفتيان بعامة، وهنا يشجع الأطفال على قراءة الأدب الواقعي وعادة ما يكون قد بلغ الطفل في هذا الطور القدرة الجيدة على القراءة ولا يعود إتمام قصة كاملة مهمة عسيرة عليه. في سن العاشرة يكاد يتخلى الأولاد تماماً عن القصص الخيالية بينما تستغرق اهتمام البنات الآن قصص الرحلات وعادات وتقاليد البلدان الأخرى فيمكن أن يستغل هذا في الإفادة منه في علم الجغرافية والتاريخ، كما تبدأ المخترعات والميكانيك في جذب اهتمامهم وبخاصة عند البنين.

في نهاية هذا الطور يبطؤ النمو الحسي بشكل ملحوظ ويسرع النمو العقلي بدرجة كبيرة وتتجه الطاقة في معظمها إلى النشاط ويتم نمو المخ فيه ويظل يتقدم تقدما تدريجياً من حيث وظائفه فتزداد القدرة على الانتباه الإرادي كما تزداد سرعة هذا الانتباه، وبها يستطيع الطفل أن يحصر فكره في أي عمل عقلي لمدة أطول عما كان يستطيع من ذي قبل. ثم تبلغ عنده القدرة على الاستظهار والتركيز بدرجة كبيرة فيستطيع أن يحفظ الحوادث التاريخية والحقائق العلمية والألفاظ والعبارات والأناشيد وما يناسبه من مقتطفات الشعر

والنثر فنرى الأطفال وهم يبدؤون باستعمال المراجع في بحثهم عن المعلومات الجديدة ويكتبون الملخصات وتزداد سرعتهم في القراءة الصامتة كما يعملون على تحسين قراءتهم الجهرية .

تقوى عند طفل الحادية عشرة غريزة المقاتلة والسيطرة ولذا نجده يعجب كل الإعجاب بالأبطال والمغامرين فيقرأ عنهم ويسمع ويشاهد ما يصور بطولاتهم ومغامراتهم ويحاول تقليدهم ومحاكاتهم ثم يبلغ هذا الطور (طور البطولة والمغامرة) فيميل إلى قصص إعجابه بهم إلى درجة العبادة والتقديس ، لذا يسمى المخاطرة والشجاعة كقصص الحرب والمغامرات والقصص البوليسية ، ولهذا يجب الاحتراس في اختيار ما يتهافت عليه الناشئون من موضوعات القراءة والاستماع التي تدور حول البطولة والمغامرة فتختار له الموضوعات التي لا طيش فيها ولا تهور والتي لا تتنافى مع القيم الاجتماعية الصالحة فتقدم لهم السير والتراجم غير الطويلة التي تفتح مجالاً لعبادة الأبطال التي تصل ذروتها في سن الثانية عشرة .

ينمو لدى الأطفال في هذا الطور الميل إلى الجمع والادخار واقتناء الأشياء ، وهنا يلزم الإفادة من هذا الميل في حثهم على اقتناء الكتب والاهتمام بها ، فهم يستمتعون بقراءة الموضوعات التي توضح لهم الخطوات التي يسيرون عليها في حفظ الأشياء وإتقان اقتنائها والتي تصف لهم ما يجمعونه وتنظم لهم هواياتهم في ذلك .

نلاحظ هنا التطورات السريعة والمختلفة في نمو ميول الأطفال بالمقارنة مع ميولهم في عهد الطفولة المبكرة كما نلاحظ أثر الفروق الجنسية في اختلاف الميول .

في سن الحادية عشرة يقرأ الطفل عادة الكتب التي يتداولها الأطفال فيما بينهم وهي كتب الفكاهة ، لكن هذا الميل يمثل خطراً عليهم إذا استحوذت على اهتماماتهم مجموعة غير مرغوبة ، فهم مغرمون بقراءة ما يسمى بالهزليات ويبلغ الشغف أشده ما بين الحادية عشرة والثانية عشرة ، ولا يختلف في قراءتها أذكى الأطفال وأغباهم فإنها ترضي في الطفل رغبته في سرعة أحداثها وقصرها وسهولة قراءتها والحصول عليها فالنفس - كما يقول علماء النفس - تلتمس في هذه الهزليات ترويحاً لها فتبحث عن الفكاهة للتنفيس عن الأمهات .

تغرم الفتيات بقراءة القصص عن الحياة العائلية وتظهر الفروق الجنسية بوضوح في هذه السن. وبينما تقرأ الفتيات قصص المغامرات التي يميل إليها الفتيان فإنهن يظهرن عجزاً واضحاً عن مسايرتهم في ميلهم إلى قصص البحث العلمي والاهتمام بالآلات، ويتجهن أكثر إلى قصص الأشخاص الواقعيين وكذلك إلى قصص الحيوان التي تثير العاطفة ولأول مرة تقدم لهن قصص الحب التي يستغرقن فيها بحماسة شديدة وتميل الفتيات إلى القصص الدينية أكثر من ميل الفتيان إليها فهؤلاء لا يستمتعون إلا بقصص الدين البطولية حيث يميل الأولاد عموماً إلى قراءة القصص الواقعية دون التخلي عن الأساطير وقصص المهن سواء الحرفية منها أو المنزلية وقصص الحياة المدرسية مع الاحتفاظ بميل واضح نحو قصص المغامرات.

أما العلوم والمخترعات بالنسبة إلى الفتيات فيجب أن يكون فيها جانب شخصي يرتبط بالسيرة الذاتية أو بالحياة العائلية. أما البنون فيبلغ جل اهتمامهم بالعلم والميكانيك. وفي آخر مراحل هذا الطور يندرجون على منحى القراءة في كل موضوع وهكذا تتسع الاهتمامات القرائية وتختلف الميول وتصل القمة في أواخر هذه السن ويكثر مجال القراءة لدى البنين والبنات وإن كن أكثر ميلاً إلى القراءة وتختلف معه رغبات كل فرد بحسب ميوله وتأهيله الاجتماعي والتوجيهات التي تطرح له من المهتمين بشؤونه.

اختلاف ميول القراءة لدى الجنسين:

يبدو في غالبية الموضوعات التي تتعلق بالفروق بين الذكور والإناث أن هناك وقوفاً مسبقاً لرأي معين ينطلق منه باحث ما إلى أن يسنده ويعززه بأدلته، غير أنه في هذا الموضوع: الجنس وميول القراءة، نعالج الموضوع بثلاث خطوات أولاها: أن نتعرف إلى ما يورده علماء النفس في هذا الموضوع سواء كانت دراسة لأطفال الوطن العربي أو مجتمع أجنبي وثانياً: ما وصل إليه علماء علم النفس الاجتماعي العرب بدراستهم الإحصائية الميدانية للمجتمع العربي، ما يؤيد وجود هذه الفروق بين الجنسين في الخصائص بصورة خاصة وما يدلل معه على وجود هذه الفروق في الميول القرائية بصورة عامة.

وأخيراً ما دللت عليه نتائج الاستبيان الإحصائي لميول الأطفال في بغداد بعد دراسة ميدانية لهذه الميول. ثم كلمة أخيرة في هذا الموضوع:

أولاً : تبدأ الفروق الجنسية في الميول القرائية - كما عرفنا في الموضوع السابق -- ابتداء من السنة التاسعة تقريباً بحيث يميل الأطفال الفتيان إلى قصص الكشافة، وتبقى الفتيات أكثر ميلاً إلى القصص الخيالية، وفي تمام العاشرة يتخلى الجميع تماماً عن القصص الخيالية بينما يستغرق اهتمام البنات الآن قصص الرحلات وعادات وتقاليد البلاد الأخرى. كما تبدأ المخترعات والميكانيك في جذب اهتمامهم وبخاصة عند البنين. يقرأ الفتيان عادة في سن الحادية عشرة الكتب العائلية، وتظهر الفروق الجنسية بوضوح في هذه السن، في حين أن الفتيات يقرأن قصص المغامرات التي يميل إليها الفتيان فإنهن يظهرن عجزاً واضحاً عن مسايرتهم في ميلهم إلى البحث عن القراءات العلمية واهتماماتهم بالآلات فيتجهن أكثرهن إلى قصص الأشخاص الواقعيين، ولأول مرة تقدَّم إليهن قصص الحب التي يستغرقن فيها بحماسة شديدة وتميل الفتيات أيضاً إلى القصص الدينية أكثر من ميل الفتيان إليها، فهؤلاء لا يستمتعون أساساً إلا بقصص الدين البطولية . أما العلوم والمخترعات بالنسبة إلى الفتيات فإنها تثير اهتمامهن إذا كان فيها جانب شخصي يرتبط بالسيرة الذاتية أو بالحياة العائلية. فيبلغ جل اهتمام البنين في هذه السن بالعلم والميكانيك.

لقد برهنت الدراسات على تفوُّق الذكور فيما يتعلق بالقابليات الحركية والميكانيكية وتتفوق البنات في روائز الذكاء العام على الصبيان تفوقاً قليلاً حتى الرابعة عشرة ثم يعود التكافؤ. تتفوق البنات في التعلم والذاكرة والفهم الاجتماعي في حين أن الذكور يتفوقون فيما يتعلق بالقابليات العددية والميكانيكية ، وأدق دراسة تجريبية بين الجنسين هي دراسة ترما وميلز إذ قامت على فحص مئات الأفراد من مختلف المهن أو المستويات الثقافية فكانت النتائج تدل على أن الرجال في القسم الأعظم من المجموعات التي تمت الدراسة عليها يبدون اهتماماً خاصاً بالمغامرات، والآلات والعلم، والمخترعات والحوادث الفيزياوية والتجارة. أما النساء فكن أكثر اهتماماً بالأعمال المنزلية والفعاليات البديعة ويفضلن المهن التي لا تنقل فيها وتلك التي تحتاج إلى بذل العناية.

إن الرجال يبدون بصورة مباشرة أو غير مباشرة درجة أكبر من تأكيد الذات والعدوان وهم يعبرون عن جرأة وعن قسوة في الأساليب واللغة والعواطف. أما النساء فيكشفن عن تعاطف وحنان أكبر، وهن أكثر انفعالاً وأشد حرصاً على الأخلاق.

ثانياً : بينما يذكر باحثون أن هناك فروقاً بين الجنسين يعلل هذا السبب التنشئة الاجتماعية التي تعمل على أن يتعلم الذكر والأنثى دوره المعين المرسوم لكل منهما في المجتمع فاتجاهات الأطفال في البلاد العربية تتضح فيها الفروق في ميول القراءة بسبب ما يقوم عليه التنظيم الاجتماعي، إذ إن لكل جنس عالمه وحدوده، عالم المرأة وعالم الرجل، كما دلت عليه أيضاً أبحاث الدكتور حامد مصطفى عمار في المجتمع المصري، فعلى الرغم من وجود فروق بين الجنسين إلا أن بعض هذه الفروق ليست ذات طبيعة بيولوجية عقلية بل ناشئة من خلق المجتمع ذاته أو أن نتائجها من خلق المجتمع كما أكدته دراسات مركريت ميد التي بينت أن السلوك الإنساني بنوع الحضارة التي ينشأ فيها، فخصائص الرجل والمرأة هي انعكاس للثقافة التي تسود المجتمع إلا أنه يجب أن نلاحظ أن هذه الفروق قائمة في كل المجتمعات بنسب متفاوتة حتى المتحضرة منها والتي لا تؤمن بهذه الفروق فقد دلت دراسات مقارنة على أن هناك فروقاً واضحة، فالرجال يفوقون النساء في القيم النظرية والاقتصادية والسياسية في حين أن النساء يفقن الرجال في القيم الجمالية والاجتماعية والدينية.

نتائج استبيان إحصائي لميول الأطفال القرائية في مكتبة الطفل العربي ببغداد:

من أجل دراسة ميول الأطفال القرائية وأثر عوامل الجنس والمستوى الاجتماعي - الثقافي للأسرة على ميل الطفل القرائي دراسة بعيدة عن الاستبطان. فقد وزعت استمارات على الأطفال من عمر 14-7 سنة تتضمن أسم الطالب، وعمره، وصفّه، ومهنة الوالد، ثم مؤلف القصة أو الكتاب، والعنوان، فالمعلومات البيبليوغرافية الوصفية الأخرى، أما الموضوع فكان بحسب التقسيمات التالية:

قصص جغرافية ورحلات، علوم ومخترعات، تراجم، تاريخ، دين، فن، رياضة، منزلية، بوليسية، اجتماعية، نسلية، فكاهية، وألغاز، بطولة، مغامرات، عاطفية، خيال وأساطير، وقصص الحيوان.

علماً أن تأشير الموضوع وتعيينه يتم من قبل مسؤولية المكتبة أو كاتب البحث ، وعليه فقد تم جمع لبيانات عن ميول مائة من الأطفال بمختلف الأعمار والمستويات الدراسية من رواد مكتبة الطفل العربي في بغداد وإحدى المدارس المتوسطة للبنات .

يمكننا أن نعمم نتائج هذا الاستبيان على أطفال الوطن العربي باعتبار أطفال العراق جزءاً منهم لما لهم من مقومات حضارية واحدة وقد دلت أبحاث العلوم الاجتماعية والسلوكية أن وحدة الخصائص والمقومات الحضارية تجعل الثقافة والميول واحدة في كل أفراد المجتمع . ؟

إن نتائج هذه الدراسة الإحصائية تتعلق بأمرين:

الأول : النتائج المتعلقة بالميول القرائية والجنس .

الثاني : النتائج المتعلقة بالميول القرائية والمستوى الاجتماعي - الثقافي للطفل . (36)

قبل أن نتناول النتائج هذه كلاً على حدة يمكننا أن نذكر النقاط التالية:

1- أن أغلب المترددين على مكتبة الطفل العربي في بغداد من الذين ملأوا الاستمارات المذكورة كانوا من الذكور بنسبة 85٪ وقد يكون للتنشئة الاجتماعية أثرها في نسبة المترددين الكبيرة من الذكور إلى المكتبة ، كما يمكن أن يكون بعد المكتبة عن مناطق السكن يجعلها غير سهلة الوصول .

2- أكثر المترددين كانوا من أبناء الطبقة العمالية بنسبة 80٪ وتزداد هذه النسبة لتصل 95٪ للأعمار الأكبر . ربما يعود ذلك إلى السبب الاقتصادي للأسرة العمالية التي لا يمكنها أن توفر لطفلها القصص والكتب التي يحتاجها ، ما يضطر إلى مراجعة المكتبة بغية الحصول عليها بعكس الأسر المتمكنة .

الأمر الأول: النتائج المتعلقة بالميول القرائية والجنس:

1- أن الميول القرائية للأطفال من كلا الجنسين لفئة الأعمار من 9-7 غير مختلفة أو بعبارة أخرى أن جميعهم يقرؤون قصصاً خيالية أو قصصاً تجري على ألسنة الحيوان . ويعمل الشكل على إغرائهم لقراءة القصة أو الكتاب أكثر مما يؤثر موضوعها عليهم .

2- تختلف الميول ما بعد السنة التاسعة اختلافاً يزداد تميزاً كلما كبرت أعمارهم، فالأطفال البنات من عمر 11-10 تميل إلى قراءة القصص العلمية ثم تتركز ميولهن على قراءة القصص التراجمية والقصص الاجتماعية، أما الذكور فيقرؤون قصص الحيوان فالتراجم البطولية ثم قصص الرحلات.

كنا قد عرفنا أن الذكور في هذا العمر يميلون إلى قراءة القصص المتعلقة بالميكانيك والعلوم، في حين أن البنات يفضلن قصص الرحلات وتقاليد الشعوب، فنلاحظ أن ذلك يتعارض ونتائج هذا الاستبيان فهم على العكس يفضلون هنا قصص الحيوان بدلاً من الميل إلى القصص العلمية والميكانيك، أما هن فيفضلن القصص العلمية بدلاً من الميل إلى قصص الرحلات وعادات الشعوب وتأتي قصص الرحلات هذه في الدرجة الثانية من اهتمامات الذكور وهذا الميل وإن كان يخالف ما تقدم إلا أننا نرى أن نتائج الاستبيان والأسس المذكورة متوافقة في نوعية ميولهم إلى القصص البطولية والمغامرات وفي ميلهن إلى القصص الاجتماعية .

يمكننا تعلي ميل البنات إلى القصص العلمية بأن التنشئة الاجتماعية الحالية أثرها في نفسية الإناث في توجيههن نحو الاهتمام بالميول أن العلمية والميكانيكية كاستجابة المتطلبات للحاجة الاجتماعية إلى هذه التنشئة في المرأة نحو العمل والإنتاج الميكانيكي أو أن هذا الميل كان نتيجة استجابة لدافع حب الاستطلاع لديهن إلى الاهتمام بميول الجنس الآخر بقراءة القصص التي يهتمون بها .

3- أما الأطفال في عمر السنة الثانية عشرة والثالثة عشرة فيفضل الذكور قصص الأساطير وقصص الحيوان فالتراجم البطولية ثم القصص العلمية في حين أن الفتيات يفضلن القصص التراجمية والقصص العلمية ثم القصص الاجتماعية وأخيراً قصص الحب والعاطفة.

إذا كانت بعض هذه النتائج متوافقة مع الأسس كميلهم إلى القصص البطولية وميلهن إلى القصص الاجتماعية وقصص العاطفة والحب فإن بعضاً من هذه النتائج تختلف اختلافاً بيناً، فهن في هذا العمر يفضلن القصص العلمية، وقد يكون سببه ما ذكرناه في

الفقرة السابقة. أما الذكور فقد عرفنا أنهم يتخلون في هذه السن عن قصص الحيوان والأساطير في حين أننا نرى نتائج الاستبيان تدل على أن هذا الميل ظل مستمراً حتى السنة الثالثة عشرة.

4- ابتداء من نهاية السنة الثالثة عشرة والسنة الرابعة عشرة يفضل الذكور القصص الأدبية ذات المستوى العالمي التي تتضمن الأهداف الاجتماعية وهذا الاهتمام انعكاس أولي لدخولهم مرحلة المراهقة بما فيها من اهتمامات متغيرة جديدة واسعة، كما يميلون إلى قراءة القصص العلمية وقصص الدين البطولية، في حين أنهن يفضلن قصص الحيوان والقصص العاطفية والاجتماعية وقصصاً ترتبط بتراجم دينية. وهنا يمكن أن نلاحظ نقطتين هما:

الأولى: أن ليس هناك اختلاف بين هذه النتائج وما عرفناه من ميول كل منهما وقد يعود ذلك إلى اكتمال النضج الإدراكي فلا تؤثر فيها الإيحاءات والتوجيهات المختلفة مع الميول النفسية القرائية إلى الحد الذي يندفع بسببها أي منهما إلى الاهتمام بميوله الخاصة المتلائمة مع هذه الميول النفسية دون التوجه إلى الاهتمام بميول الجنس الآخر استجابة ما لحب الاستطلاع أو دافع التنشئة الاجتماعية.

الثانية: أن قصص الأساطير وقصص الحيوان تبقى مستأثرة بميول كلا الجنسين حتى بلوغهم هذا العمر ما يدلل معه أن هذا الميول نحو هذا النوع من القصص لا يزول تماماً عندما يتجاوزون السنة العاشرة.

يقول الأستاذ كلينبرغ في كتابه (علم النفس الاجتماعي) بالرغم من كثرة البحوث التي تصدرت لقضايا الفروق بين الجنسين فإن من الصعب أن نلخص النتائج التي يمكن الانتهاء إليها بشيء من اليقين، كانوا يفرضون من مدة ليست ببعيدة أن الفروق بين الجنسين فروق ناشئة عن التكوين البيولوجي والنفسي، ولم يبدؤوا إلا منذ عهد قريب نسبياً بالتصديق أن دماغ المرأة قادر على اكتساب تربية عالية، كان ألكسيس كارل 1930 يقول: يجب ألا تعطى الفتيات ذات الثقافة العقلية ذات الأسلوب في الحياة التي تعطى للصبيان، وعلى

المربين أن يراعوا جهة الفروق العضوية والنفسية بين الجنسين، أما هوكسلي وهادون فكانا على العكس يعربان عن رأيهما في أن الفروق الظاهرة بين النوعين تنشأ بالدرجة الأولى عن التربية، الفروق بين الجنسين نابعة من الثقافة التي تتلقاها ومنها المحيط والوراثة كعاملين يعينان الفروق بين الجنسين.

مهما يكن فإن الفروق واضحة بين الجنسين - كما رأينا - وهي متميزة في الميول القرائية بحيث يتجه كل نوع إلى موضوع معين، سواء كانت هذه الفروق ناشئة من فروق بيولوجية أو نفسية، أو من خلق التنشئة الاجتماعية ذاتها.

لكن السؤال الذي يرد هنا ما هو الدور الذي يجب أن يقوم بمهامه ولي أمر الطفل القائم على تربيته. هل يؤمن هذه الفروق كما دلت عليها بعض من الأبحاث فيعمل على تقديم الغذاء الفكري المنسجم معها فيزيد في بلورة وتميز ميل قرائي لجنس عن الجنس الآخر؟؟

الفروق قائمة حتى بين أفراد الجنس الواحد إلا أن وجود الفروق بين الرجل والمرأة لا يعني أن أحدهما أفضل اتجاهاً وميلاً من الآخر، فكما أن البنات يتفوقن على البنين في خصائص معينة يتفوقون هم عليهن بخصائص أخرى، فالبنات فيتفوقن في روائز الذكاء حتى الرابعة عشرة ثم يعود التكافؤ يتفوقن في الذاكرة والفهم الاجتماعي والقدرة من اللغة وعلى استعمالها والبعد عن عيوب النطق بصورة غالبة في حين أن الذكور يتفوقون في قابليات أخرى عددية وميكانيكية. إلا أن حدوث العكس في بعض الأفراد من الجنسين أمر نادر لا يمكن أن تعمم نتائجه.. إذن لماذا تثار حفيظة جنس معين تجاه تفضيل جنس على آخر؟، أليست تلك المهارات والقابليات لكل منهما ضرورية في سير المياه وتمتد عليها مسيرة الأمم، ولا يمكن الاستغناء عن أجدى هذه القابليات والمهارات،؟ فلماذا يريد كل جنس أن يمتلك كل تلك الخصائص والقابليات والميول وينفرد بها ما لا يمكن أن يكون..،

ذكرت العالمة ماركريت في دراستها وغيرها من العلماء سواء كانوا دارسين لمجتمع عربي أو أجنبي، أن تلك الفروق ناشئة من التكوين الثقافي النفسي الاجتماعي للمجتمع، إذن هذه الفروق قائمة في كل مجتمعات الدنيا فهذا الشمول يعني وجود الفروق ما دامت

نتائج دراسات مجتمعات مختلفة تدلل على وجود هذه الفروق بين أبنائها .

يبقى لدينا شيء واحد هو أن هناك فروقاً قد يخلقها المجتمع ذاته ويعمل على تخليق أفراده بها أن مثل تلك الفروق قد تصبح على مدى فترات طويلة وكأنها من تقاليد المجتمع وهي ليست ذات سبب علمي ، مثل هذه الفروق المخلوقة بسبب الجهل والأمية يجب أن يدركها الكل فيعملوا على إزالتها ، فمثلاً كان التعليم ممنوعاً بسبب تقاليد المجتمع على البنات ولما يؤمن به من عدم قدرتهن عليه ، وغداً هذا من أساسيات تقاليده حتى إن هذا المنع والحرمان مرفوض أساساً من قبل الدين الإسلامي - كأحد المقومات الحضارية لتنشئة المجتمع - بدلالة نصوصه وتعاليمه وهو أمر واضح جداً فلا يقر هذا المنع بل عمل على محاربته ودعوة أبنائه إلى تعليم المرأة .

إن الفروق الناشئة من خلق المجتمع والتي يمكن أن تكون مثل ما تقدم دليلاً وظاهرة للباحثين على تعليل أن غالبية الفروق هي من خلق التنشئة الاجتماعية ، مثل هذه الفروق يجب أن يدركها الأب والمعلم والأم وأمين المكتبة فيعرفوا مواقعها ويعملوا على خلق جيل مؤمن بقدراته بحيث لا تؤثر عليه الإيحاءات الخاصة لتجميد قابلياته ومهاراته .

اللغة كمظهر ثقافي للفرد واجتماعي لتبادل المعلومات وأثرها في الميول القرائية:

في مرحلة النمو العقلي الحسي الحركي للطفل في فترة السنتين الأوليين من عمره يتكون لديه بداية فهي للرموز اللغوية ، فيستجيب لكل شي حسي ويكسب منه معلوماته الذهنية من خلال الخصائص الحسية ، وينمو لديه في نهاية الطور تعلم الكلمات التي تقوم مقام الأشياء فيدركها على أساس ما يطلق عليها أسماء بدلاً من خصائص المادية ، ولذا تكون بداية للعقل في نموه لاكتساب اللغة والقدرة على الإدراك البسيط للمسميات ، فهو يبدأ الآن بميل كبير نحو تلفظ بعض الكلمات وعندما يصبح في الشهر الثامن عشر يقطع شوطاً بعيداً في القيام بأنواع النشاط المتعلق بالكتب فيستعمل صوت فعل من أفعالها وهذا ما يعمل على ريادة حصيلته اللغوية .

ما بعد الثانية إلى الرابعة يكون النمو اللغوي هو الواجهة الحسية المعبرة عن النمو العقلي الأعظم بروزاً في طفل هذه المرحلة ومرحلة الحدس التالية فهو مقياس بالغ الصحة للاستعداد العقلي، فالطفل يكمنه أن ينشئ بكلماته النزرة جملاً بسيطة للغاية ثم يأخذ فهمه للغة السمعية والمنطوقة في النمو شيئاً فشيئاً بمقدار ما يسمعه من الكلمات التي يوجهها الكبار إليه.

إذا كان النمو اللغوي لدى الطفل مقياساً بالغ الصحة للاستعداد العقلي كما يذكر أولسون ويلارد فليس من الصعب أن نبالغ في أهمية الدور الذي تقوم به اللغة في نمو السلوك الاجتماعي – الثقافي للفرد وبالتالي تؤثر على مستوى ونوعية الميول القرائية، فاللغة بالإضافة إلى كونها وسيلة اتصال ونقل معلومات فهي أداة تفكير لاكتساب المعرفة فقد فطن العلماء السوفييت المعاصرون وفي مقدمتهم (فايكوتركي، وليونتيف ولوريا) إلى أن اللغة عامل مهم في تنظيم سلوك الإنسان وتنسيق تصرفاته وتحريره من الخضوع للمنبهات الحسية السريعة المباشرة وتبث عندهم أن فقدان القدرة على النطق يؤدي إلى فقدان القدرة على التعلم، ويجعل السلوك مقصوراً على المنبهات الحسية المباشرة وحدها.. أن الكلمة تنظم خبرة الإنسان المباشر، وهذا الذي يجعل دورها في نشوء العمليات العقلية بالغ الأهمية.

ومن هنا ندرك أثر إنماء المقدرة اللغوية وإثرائها في تنمية الملكات الإدراكية للطفل، لذا فإن اختيار الكتاب المناسب لإنماء هذه القدرة لديه في مراحل نشوئه الأولى يزيد من حصيلته للمفردات اللغوية وعلى الأب والمكتبي أن يقدم المادة المتمثل أغلبها بشكل قصصي بما يتناسب والمقدرة اللغوية الذاتية المتوافرة لعمر معين من عمر الطفولة فقد أورد سميث بياناً بمتوسط النمو اللغوي عند الطفل (273) كل ستة أشهر.

6 اشهر	ا سنة	3 كلمات
12 شهراً	6، 1 سنة	19 كلمة
6، 1سنة	سنتان	250 كلمة
سنتان	6، 2 سنة	174 كلمة
6، 2 سنة	3 سنوات	450 كلمة

لا بد من معرفة حقيقة الوثبة الملحوظة في المحصول اللغوي في النصف الثاني من السنة الثانية التي يستهل بها الطفل استخدام اللغة كأداة هامة في التعبير. يبدو الطفل في فترة السنتين الثانية والثالثة من حياته في معظم اهتماماته اللغوية فهو حريص جداً على أن يسأل عن الأسماء وأسماء الأشياء والأشخاص كما أنه شديد التنبيه للكلمات الجديدة التي تقال في حضرته وسرعان ما يرددها وراء المتكلم.

ان ارتقاء لغة الطفل وسرعته يعتمدان على الرعاية التي يتلقاها وظروف اكتسابه اللغة، فلا بد من مراعاة هذا التطور اللغوي والعمل على ترصينه إذ لا بد لاستمرار هذا الارتقاء من توافر شروط معينة بعضها في البيئة الصالحة وبعضها في الطفل نفسه: شرط استقرار الأنماط اللغوية المتداولة في بيئة الطفل واستقرار ارتباطاتها بمدلولاتها. ولكن قد تكون بيئة الأسرة غير مستقرة أو مهيأة كما يجب أن يكون لهذا الإنماء اللغوي بإيصال الطفل بتأثيرات الحضارة الثقافية ووسائلها فلا بد من أن تتهيأ مؤسسات أخرى لهذا العمل ومنها المكتبة لرعايته والعمل على إنمائه. أما الشروط النفسية للطفل فهي نمو ذاكرته واستقرارها ونمو القدرة على التجريد والقدرة على محاكاة الأنماط اللغوية. من الملاحظ هنا أن نمو الطفل في بيئة غير مؤاتية يؤدي بالتالي إلى تأخره في بدء استخدامه اللغة بصورة واضحة كما دلت عليه أبحاث ديكورد وهتزر ورداينډورف، فما دامت اللغة تؤثر في طبيعة التفكير بأشكال مختلفة فإن الفرد الذي يولد في محيط له ثقافة خاصة سيكون اعتماده على المفردات اللغوية التي تتصل بوسيلة التعبير الشائعة في جماعته، وأن طبيعة تفكيره ستكون متأثرة بذلك، أما فيما يتعلق بالثقافة بجملتها فإنه يبدو بالإمكان أن يكتشف شيئاً ما في حياة فكر الفرد من خلال تحليل اللغة التي يستعملها وهذا يشير إلى ضرورة تركيز الاهتمام لإنماء القدرة اللغوية ومفرداتها باعتبارها تمثل ما تضمنته الثقافة التي تسود المجتمع من معان وأفكار، وهذا التركيز يؤثر بالتالي على مقدرته وطبيعة تفكيره وميله القرائي واتجاهاته.

أثر العوامل الاجتماعية - الثقافية في ميول القراءة:

يتميز كل مجتمع من المجتمعات بخصائص معينة تظهر بوضوح في شخصيات أفراده

وميولهم واتجاهاتهم بحيث تؤكد الدراسات الحديثة في العلوم السلوكية أن الميزات التي تعمل في تنشئة الفرد وتكوين شخصيته تشتمل على عوامل بيئية وعوامل نفسية موروثة ومكتبسة ولما كان موضوعنا هو الميول القرائية للفرد في المجتمع العربي فكان لا بد من الاعتماد على نتائج دراسات اجتماعية ميدانية أقيمت لدراسة بعض المجتمعات في أقطار متفرقة من وطننا العربي ومن ثم يمكننا تعميم النتائج على الوطن العربي بعامة لما يحمله من خصائص إجتماعية واحدة تقومها عناصر حضارية مشتركة هي وحدة اللغة والأدب والدين والعادات والتقاليد فهي التي تعين درجة الثقافة التي تسود المجتمع ، فإن عمومية لغة جماعة واحدة على مجتمع ما يجعله يحمل تلك العقلية الثقافية نفسها وهذا ما أكدته الدراسة العلمية والنظرية التي قام بها الأستاذ مالينوسكي= .

تختلف مستويات الأسر في الدخل والمهن وقد تقود هذه الاختلافات إلى أساليب متعددة في تنشئة الأطفال ثقافياً تتميز بها طبقة عن أخرى ، فالطبقة الفقيرة تدرب أطفالها على النظام في وقت متأخر في حين أن الطبقة الوسطى يكون تدريب أطفالها على النظام في وقت مبكر كما دلت عليه دراسة ديفز وهفكهرست . وهذا يؤثر بالتالي على مستوى اكتساب الثقافة باعتبار النظام جزءاً من عناصرها وبالتالي يؤدي إلى مستوى ثقافي معين لدى الطفل بحكم تربيته ويكون هذا المستوى من العناصر المهمة المؤدية إلى توجيه الميول القرائية .

بينت دراسة بروترو في لبنان فروقاً قليلة في أساليب التنشئة بين الطبقتين المتوسطة والفقير ، ة ودلت دراسة أنطون رحمة في سوريا على وجود ارتباط معتدل يدل على تلازم نسبي بين العامل الاقتصادي وأسلوب المعاملة بحيث تتأثر الشدة بالوضع المادي في عدد كبير من الحالات وبينت اختلافاً واضحاً في أساليب التنشئة بين الطبقتين الوسطى والفقيرة حيث إن الأولى أشد حرصاً على البدء في تعويد أطفالها الاعتماد على النفس إذا ما قورنت مع الطبقة الفقيرة وأيضاً دراسة نسرين العمر في مدينة البصرة التي بينت فروقاً ذات دلالة إحصائية بين أمهات الطبقتين المتوسطة والفقيرة . كما أن درجة اهتمام الآباء ببعض المواقف يختلف باختلاف الطبقة الاجتماعية التي ينتمون إليها فهناك فروق طبقية في الاتجاهات الوالدية نحو التربية في أمور المركز الاجتماعي والمظهر .

أما بالنسبة إلى العامل الثقافي كأحد المقومات الاجتماعية الذي يؤثر بدوره في الميول القرائية للأطفال فيقصد به درجة التحصيل الدراسي للأبوين الذي يمثل مستوى نظرة الأبوين في تنشئة الطفل وفي مستلزمات هذه التنشئة. تؤيد الدراسات أن نظرة الأبوين المثقفين لشؤون الحياة وطريقتهما في تنشئة الأبناء ورأيهما في مستقبلهم، واتجاهاتهما في الأساليب التي يتبعانها تختلف عما تكون عليه عند الأبوين الجاهلين، فقد بينت دراسة بروترو في لبنان كيف يحدد العامل الثقافي أساليب التنشئة التي تتبعها الأمهات مع الأطفال، فالمثقفات يبدأن التدريب على الاستقلال قبل الأمهات غير المثقفات كما دلت دراسة أنطوان رحمة في سوريا وجود ارتباط ذي دلالة إحصائية بين العامل الثقافي وأسلوب المعاملة فاللين يزداد بارتفاع المستوى الثقافي، ودلّت أيضاً على وجود ارتباط بين العامل الثقافي ودرجات الاهتمام بالطفل وتأمين حاجاته بارتفاع المستوى الثقافي للأبوين.

إن هذه الدراسات وإن كانت بعيدة عن التعلق المباشر بموضوع الميول فإنها ترتبط بها ارتباطاً غير مباشر بحكم أثر عمليات التنشئة هذه على التكوين الثقافي للطفل باعتبارها تعبيراً مباشراً يحكي ما يتمتع به الوالدان من مستوى ثقافي ينعكس على الطفل وتتكون منه أساسيات ثقافية إذ يرثها منها بحكم بيئة الأسرة التي يترعرع فيها ويكسب منها معارفه الأولى، فلو لاحظنا أن الارتقاء اللغوي - باعتباره دليلاً بالغ الصحة على الاستعداد العقلي والإدراكي للطفل يعتمد على المستوى الاجتماعي - الثقافي للأسرة وعلى الاستقرار العائلي فبحوث ديكود وكرانيدروف تدل على أن الأطفال الناشئين في ظل ظروف اجتماعية غير مؤاتية يتأخرون في بدء استخدامهم اللغة بصورة واضحة. وتدل أيضاً بحوث مكارثي على أن مهنة الوالد والمستوى الاجتماعي للأسرة لهما علاقة وثيقة بطول الجملة التي يستخدمها الأطفال، فالأطفال من ذوي الأسر ذات المستوى الاجتماعي الثقافي العالمي يفوقون الأطفال من ذوي الأسر ذات المستوى الاجتماعي الثقافي الضعيف.

كما أن الملاحظ أن الاختلاف النفسي للذكور عنه في الإناث يكون نتيجة هذه التنشئة الاجتماعية فالتي يتلقاها الذكور تختلف عن تلك التي تتلقاها الإناث. وبالتالي يؤدي ذلك إلى تكوين اتجاهات وميول قرائية خاصة لكل جنس بحكم دوافعه النفسية.

أما الاختلاف في الدرس الذي دلت عليه دراسات ديفز وهفكهوست، أي على وجود فروق ثقافية تعتمد الذكاء بين البيض والسود فيكاد يكون منعدماً في وطننا العربي الذي لا يؤمن بهذه الفروق الرسية. ذكرنا في موضوع (اختلاف ميول القراءة لدى الجنسين) أن بعض هذه الفروق تخلقها التنشئة الاجتماعية وأن مثل هذه الفروق القائمة على الجهل والأمية يجب أن تزول، وهنا يبرز مثال آخر على مثال هذه الفروق بين تخلقها التنشئة الاجتماعية كما هي الحال في الفروق بين السود والبيض التي تؤمن بها غالبية النظم الرأسمالية في أوروبا الغربية والولايات المتحدة، في حين أن مثالاً آخر يبرز في مجتمعنا على نقيض هذه التنشئة، فإن مجتمعنا العربي لا يؤمن بالفروق بين الرسين وهذا دليل واضح على أثر التنشئة الاجتماعية التي خلقها الدين الإسلامي لتنشئة أفراده على عدم الاعتقاد بمثل هذه الفروق وبيانه واضح في ذلك ولا يحتاج إلى سرد نصوص منه.

النتائج المتعلقة بميول القراءة لدى الأطفال وأثر المستوى الاجتماعي - الثقافي فيها:

في موضوع الميول القرائية لدى الذكور والإناث تحدثنا عن نتائج الاستبيان الميداني لميول الأطفال من الجنسين من رواد مكتبة الطفل العربي في بغداد. أما هنا فسنستعرض نتائج هذا الاستبيان من حيث أثر المستوى الاجتماعي - الثقافي على الميول القرائية لدى الأطفال.

من البديهي أن يكون للبيئة المتمثلة بالأسرة التي يتلقى منها الطفل مبادئ ثقافته الأولى أثرها في توجيه الميول والاهتمامات، ومنها الميول القرائية بصورة خاصة باعتبارها جزءاً من الميول بعامة.

عرفنا أن اللغة هي الواجهة الحسية المعبرة عن النمو العقلي الأعظم بروزاً في الطفل وهي مقياس بالغ الصحة للاستعداد العقلي وأن ضعف اللغة لدى الطفل يؤثر على المستوى العام للإدراك بصورة عامة كما أن لها أثرها الكبير في سلوك الإنسان العقلي إذ إنها عامل مهم في تنظيم نشوء العمليات العقلية لدى الفرد كما يذهب إليه علماء النفس السوفييت المعاصرون، ولما كان ارتقاء اللغة يعتمد على بيئة الأسرة وأن ثقافة الطفل

تكون متمثلة بالمفردات التي يستخدمها والتي يحصل عليها من بيئته بالإضافة إلى أن للتنشئة التي يتلقاها الطفل في الأسرة بصورة خاصة أثرها في ثقافته ومستواه، كل ذلك يعني أن للتنشئة والعوامل الاجتماعية أثرها في تكوين مستوى الميل القرائي ونوعيته لدى الطفل.

بيئة الأطفال الاجتماعية - الثقافية مستويان هما:

(أ) المستوى الثقافي العالي.

(ب) المستوى الثقافي الأقل.

وكانت نتائج الاستبيان تدل على أن:

1- الأطفال من سن 11-7 من كلا المستويين الثقافيين كانوا لا يختلفون في اتجاهات هذه الميول، فميولهم القرائية تتعلق بقصص الأساطير والحيوان والتراجم والقصص العلمية والرحلات والقصص الاجتماعية.

2- تختلف الميول القرائية لدى أطفال كل مستوى ثقافي عن الآخر عندما يبدؤون عامهم الثاني عشر، فالأطفال المستوى الاجتماعي - الثقافي - أ يفضلون أولاً القصص العامية فالقصص الاجتماعية في حين أن أطفال المستوى الاجتماعي - الثقافي يميلون إلى قصص الحيوان والأساطير وبعد ذلك تأتي اهتماماتهم بالقصص العلمية فالتراجم ثم القصص الاجتماعية.

3- يبقى ميل الأطفال القرائي للمستوى (أ) في سن الثالثة عشرة يتركز على القصص الاجتماعية والعلمية بالإضافة إلى القصص العاطفية. أما الميل القرائي للأطفال من المستوى (ب) فكان يتركز على القصص الأسطورية فالتراجم فالقصص العلمية بالإضافة إلى اهتمامهم بقصص التسلية والفكاهة.

4- أن لعامل المستوى الدراسي والعمر أثره في الميل القرائي فالأطفال المتقدمون في الدراسة لعمر معين يقرؤون موضوعات تختلف عن الموضوعات التي يقرؤها زملاؤهم في الصف نفسه ولكنهم أكبر عمراً فهؤلاء يفضلون قصص الأساطير والحيوان، أما أولئك فيقرؤون قصصاً علمية والقصص ذات الاهتمامات

الاجتماعية وهذا يدلل على أن أقرانهم أقل ذكاء منهم مما يعلل سبب تأخرهم الدراسي أو أنهم لا يتمتعون بالقدرة الإدراكية بالمستوى الذي عند زملائهم في الصف نفسه والأقل عمراً.

سيكولوجية القصة ودورها الاجتماعي:

يعتبر علماء النفس والتربية القصة أكثر الطرق التعليمية ملاءمة وأدقها انسجاماً وأبعدها أثراً في نفسية الطفل وقدراته الإدراكية لتغذيته بالثقافة والعلوم، تبدأ كعنصر تعليمي مهم عند بزوغ اللغة لدى الطفل فيميل إلى سماعها بمجرد ما يفهم لغة من يتصل به، ولما كانت القصة بخصائصها التربوية هذه وجب أن تكون غالبية كتب الأطفال قصصاً أو تتخذ القصة أسلوباً لها يذكر سايرز أن 60٪ على الأقل من كتب الأطفال يجب أن تكون قصصاً من نوع أو آخر لأنها الطريق الجيد لتقديم الحقائق والأطفال لعقول الناشئة (54)، ثم إنها تقدم مواد علمية متفرقة للذين يعوزهم التركيز أو الذين ليس لديهم رغبة في إطالة البقاء تحت تأثير الكتب مما تجعلهم يرتادون المكتبة بانتظام ثم إن القصة المسموعة تعود الطفل حسن الاستماع وآدابه وتنمي ما تهدفه إليه القصص الصالحة من عناصر الآداب والسلوك الصالح في الطفل فتؤثر فيه تأثيراً يمتد مدى الحياة وتسهم المكتبة بإلقاء القصص بتقديم حاجة نفسية يفتقر إليها بعض الأطفال ممن لا يتلقون قصصاً من آبائهم فيقوم أمين المكتبة بأداء هذه الخدمة بما لها من الأثر الكبير في نفسية الطفل وثقافته. تنسجم القصة مع نفسية الطفل الخيالية إذ يعتبر الخيال جزءاً هاماً من حياته التي تقوم على أساس من الإيهام من سنواته الأولى وعندما يصل إلى مرحلة الطفولة الوسطى يتحول إلى التخيل الإبداعي أو ما يطلق عليه بالتخيل التركيبي مما يمكن معه توجيه قدرة الطفل الخيالية في ميدان القصص العلمية لتحمل إليه معاني وصوراً جديدة من الحياة والحوادث لا يجدها في بيئته فهي إذن مصدر من مصادر إشباع رغبته في المعرفة ودافع لغريزته في حب الإطلاع للكشف عن أشياء لم يكن يعرفها.

الطفل الوجداني يجد في القصص مجالاً للمشاركة الوجدانية فقد أوضحت الدراسات النفسية والتربوية: أن الطفل يسهل عليه تقمص الحيوان أكثر من الإنسان حين

يكون أحدهما الشخصية الأساسية في القصة لذا نجد أن نسبة كبيرة من القصص التي يميل إليها الأطفال ويشغفون بها يؤدي دور البطولة فيها حيوان خاصة بالنسبة إلى ذوي الأعمار الصغيرة.

إن لكل طفل في مرحلة من مراحل نموه المختلفة ميلاً إلى نوع خاص من القصص يبدأ في الظهور عندما يتم عامين من عمره فيستأنس بالقصص القصيرة البسيطة مكوناً صوراً حسية في ذهنه عندما يصغي لسماعها ويعيد بناء الصور الذهنية كلما تقدم في العمر.

على المكتبي والمعلم بعد أن يختار القصة الملائمة - قراءتها قراءة تفهم للحوادث والأفكار والشخصيات وتطور الأحداث وترتيبها وموضع العقدة من القصة وكيف تحل - هذا في حال كون القصة مسموعة - وعليه أن يتخيل نفسه أمام الأطفال ويأخذ في سردها سرداً ممثلاً للمعاني يراعي فيه تنوع الصوت والنغم والإشارة وفقاً للمعاني وألا يتردد في محاكاة أصوات الحيوان والأناس المختلفة وأن يظهر في هذا السرد أنواع الوجدان المختلفة مما له الأثر النفسي العميق في إدراك الطفل لمسار القصة وأحداثها. وعليه أن يهيئ ما يحتاج إليه من وسائل إيضاح تساعد على فهم الأطفال للقصة أثناء السرد كأن يريهم صور الأشخاص أو الحيوان أو المدن التي يمر ذكرها. يمكن للمعلم ولأمين مكتبة الأطفال العامة أو المدرسة الربط بين القصة ومواد الدراسة الأخرى فيختار قصة ذات صلة بمادة التاريخ أو التراجم وبذا تحيا المادة وتصير أكثر إمتاعاً وتشويقاً وفي مادة الجغرافية تسرد القصص عن حياة السكان في قطر ما إلى غير ذلك من مواد التربية والعلوم والآداب.

على المكتبي أو المعلم ألا يحاول عند سرد القصة أن يكشف للأطفال نهاية القصة أو يعرفهم عليها بل يتركها ليعرفوا ما سيحدث كما لا يحاول إفساد النهاية من طريق الكشف عنها قبل الأوان فيكفي إثارة الاهتمام وصولاً إلى قمة حب الاستطلاع وهي من أعمق الغرائز النفسية لدى الأطفال.

عرفنا أن على المكتبي والمعلم أو الوالدين أن يراعوا الميول النفسية والقدرات الإدراكية للأطفال في اختيار المواد الثقافية أو القصص إلا أن هناك عناصر لا تقل أهمية عن عنصر المادة الثقافية وانسجامها هي : عناصر اللغة والأسلوب والشكل التي تتألف

القصة من مجموعها ، فلغة القصة وأسلوبها يجب أن يتميز بسهولة العبارة حتى تنساق الأفكار وتتسلسل الحوادث فإذا كان الأسلوب صعباً فقد الطفل تتبع الحوادث وبذا تضيع المتعة والفائدة فحصيلته اللغوية محددة الألفاظ لذا كان عليهم أن يراعوا اختيار هذا العنصر عند سردهم للقصة المسموعة فيمكن أن يتدرجوا في أسلوبها من السهولة إلى الصعوبة متماشين مع النمو اللغوي للطفل .

أما شكل الكتاب أو القصة فيجب أن يكون بحجم مناسب ذي غلاف جذاب متناسق الألوان بسيط التصميم معبر عن مضمونها يجلب انتباه الطفل . تتوافر فيه المتانة حتى لا يتمزق بسرعة أما الصور في كتب الأطفال وخصوصاً ما كان ملوناً بالألوان الطبيعية الجميلة أمر مدعو إليه بإلحاح فقد أكد الأستاذ زانكاناثان على أهمية الصورة والعناية بها في كتب الأطفال وتأثيرها في تعليم الطفل وإعطائه القدرة على تذكر الكلمات .

غير خاف ما تسهم به الصور في تشويق الطفل إلى القراءة فضلاً عن كونها من أهم الوسائل المساعدة على فهم مادة الكتاب أو القصة وتجعل الطفل يعيش في جو القصة ويتخيلها وكلما كانت الصورة مجسمة ومعبرة أثرت تأثيراً قوياً في نفسية الطفل ومن الملاحظ أن الصور تقل تدريجاً مع تقدم السن .

إذن فالشكل بالنسبة إلى جمهور الأطفال يؤدي دوراً مهماً في اجتذابهم إلى القراءة ويتألف هذا الشكل من تحالف وثيق بين الصورة والكلام فهما يشكلان لغة جديدة أو وسيلة تربوية من أشكال التعبير المجسمة .

هناك رأي يتفق عليه الكثيرون فحواه أن الصورة تناسب الطفل أكثر من الكلام إذ تمتاز بقوة تأثيرها وطول فترة هذا التأثير ، تزداد هذه القوة وتطول مدتها عنده ، فهو يشغف بالقصص المرسومة والمصورة عن الحيوانات وحياة الشعوب . بالإضافة إلى ذلك فالصورة تساعد خيال الطفل على الانطلاق من دون قيود أو حدود في أركان العالم إلى جانب ذلك كله أنها ترضي جزءاً أكبر من القلق وفقدان الصبر لما تحويه خلفيتها من مناظر متعددة .

غير أن بعض المفكرين يرى أن ازدياد نشر الرسوم والصور في كتب الأطفال يقضي

على جزء كبير من النص إلى الحد الذي تختفي فيه الكلمات أحياناً وهذا الاتجاه يقضي على تذوق الكتابة الجادة ويكون بالنهاية قضاءً على التعليم أو بعبارة أخرى هو ضد التعليم ولكن يجب أن نوفق بين نسبة الصور والكلمات حتى يمكن الحفاظ على أهمية كل من الصورة والنص.

ميول الأطفال والرقابة:

الطريقة المثلى أن يشجع الأطفال على اختيار المواد التي يرغبون في قراءتها دون محاولة كبت رغبتهم المشروعة أو إعطائهم مواد ليس في طاقتهم إدراكها وأهم سبيل في هذا - كما ذكرنا - أن يكون المربي على بينة بقدرات أطفاله القرائية واستعداداتهم، فلا يقدم لهم من ألوان النتائج الفكري إلا ما يلائم كل فرد، فالقارئون يختلفون في شخصياتهم من غير شك ولكي نضع لهم مواد ثقافية وتربوية ملائمة يجب أن نفهم طبيعة تلك الشخصيات. ولكن ربما يحصل - وهو كثير - أن الطفل هو الذي سيتناول الكتاب الذي يرغب فيه عن إدراك لهذا الاختيار أو أنه كان اختياراً عفوياً غير هادف، فهنا يمكن أن يدرك المكتبي أو المعلم ضرورة تدخله إذ إن سوء التوافق بين المادة وسيكولوجية الطفل سيحدث تأثيراً سلبياً وقد يولد إصرار ولي أمر الطفل أو المكتبي على أن يقرأ كتاباً أو موضوعاً معيناً لا يرغب فيه أو لا يتماشى مع ميله أو قدرته الذهنية أو الانفعالية معوقاً سيكولوجياً وانفعالياً الأمر الذي يؤدي في النهاية إلى كراهيته الشديدة للكتاب بمجرد رؤيته.

اللجوء إلى علم النفس التطبيقي في مناشدة القارئ والتعامل معه أمر على جانب من الأهمية، من هنا يلزم عليهم إظهار الرضا لاختيار الطفل مع التوجيه نحو الاختيار الأفضل بطريقة غير مباشرة كأن يضعوا بين يديه مجموعة مرغوبة فيها مع بعض التعليمات على مزايا بعضها ويترك الطفل وشأنه في أن يختار ما يشاء إذ إن الطفل يتعلم بشكل أحسن عند تحقيقه هدفاً يسعى إليه فيتتبع نمطاً فردياً في تكوين أفكاره ومشاعره، فسلب إرادته في الاختيار يبدد ثقته بنفسه فالشعور بالأمن والطمأنينة عند تناول الكتاب من الأمور ذات الأثر النفسي العميق في تنمية قدرة الطفل القرائية.

قد يكون المنع في بعض حالات الاختيار غير الصحيح الأمر المفضل مع القارئ الجيد من الأطفال ولكن يجب إلا يسير هذا المنع بالطفل إلى الكسل الذهني فقد يولد المنع من قراءة موضوعات أو روايات معينة أن نجد الأطفال بعد الصراع العنيف يلجؤون إلى وضع تلك الروايات وإخفائها عن أعين المكتبي أو أولياء أمورهم. فإن إتاحة فرصة الاختيار على العموم تعتبر من الأمور التربوية المرغوبة التي تنسجم مع نفسية الطفل إذ إنه يسعى دائماً إلى إثبات الذات ويتعلم الاختيار بصورة أفضل من طريق الممارسة والعمل.

من الضروري أن يتعلّم المكتبي والمعلم دور التطبيق العملي النفسي في الاختيار وذلك بتهيئة فرصة في الأشياء المرغوبة فعليهما أن يتجنبا مظاهر الضغط على الطفل وحتى يدفعاه إلى استخدام قدرته على التقييم ينبغي أن يضعا بين يديه مجموعة من المواد الثقافية مع بعض الكلمات الموضحة ثم يتركان له حريته في الاختيار فيكونان بذلك قد استخدما دور الاستهواء في صقل سلوك الاختيار لدى الطفل وفي أخذ الأفكار والمفاهيم التي نوحيها إليه إذ إنه في عهد الطفولة يقتبس من المشرفين عليه المشاعر والانفعالات من الناحيتين الذهنية والعاطفية.

قد يكون التدخل في الاختيار أمراً ضرورياً فيما إذا تعلق موضوع المواد المختارة بمسائل غير صالحة أو غير مجازة اجتماعية كمسائل الجنس والأخلاق فهي مسائل شائكة للغاية فإذا زاول عليها المكتبي أو المعلم سلطة الرقابة باستيعادها فإنه سوف يتهم بالتزمت وإذا لم يمارس هذه السلطة فإنه سوف يتهم بتعريض الشباب لأفكار منحرفة خلقياً. ولكن على المكتبي والمعلم أن يشعرا قبل كل شيء أن عليهما التزاماً نحو الاختيار والرقابة، وفقاً لمستويات مفاهيم المجتمع الذي يعيشان فيه والعرف الذي يألفانه فهما عنصران مهمان يجب اعتبارهما عند الحكم على الكتاب ولكن يجب أن يضعا نصب أعينهما أن أعظم الروائع والإصلاحات هي في الغالب ما أتت بشيء جديد أو ما قالت شيئاً سبقت به الزمن أو خالفت به الأعراف والتقاليد السائدة في المجتمع.

الفصل الرابع

أشكال أدب الأطفال

الأدب المرئي

1- من الأدب المرئي الكتب المصورة وتكتب عادة للأطفال الصغار من سن (10-3) سنوات والكتب المصورة نوعان:

أ- صورة وبجانبها كلمة أو كلمات قليلة أو عبارة.

ب- قصة عادية مع صور تمثل جميع حوادثها، وتكون القصص المصورة المدعمة بكلمات قليلة واضحة ومألوفة (الصور). بحيث يستطيع الطفل أن يفهم طبيعة القصة وأهدافها من خلال النظر إلى الصور، وتعتمد هذه القصص المصورة اعتماداً كلياً على الصور والرسومات فتوضع الصورة في جهة وتوضع الكلمة أو الجملة مقابل الصورة أو تحتها.

أهداف الكتب المصورة(1)

1- تصنع الصورة جواً من الواقعية وتساعد الأطفال على الاعتماد على أنفسهم.

2- تساعد على تنمية ودقة الملاحظة وتجعل الطفل يفكر في الصور ويطيل النظر إليها.

3- تعطي الصور معاني للألفاظ.

(1) أدب الأطفال ومكتباتهم، هيفاء شرايحة. عمان 1978.

ومن فوائد الكتب المصورة:

أ- أن الصور والرسومات تصغر الأحجام الكبيرة وتكبر الأحجام الصغيرة بحيث يمكن رؤية الأشياء بوضوح.

ب- تعطي الطفل شرحاً وافياً للموقف التعلمي أو العلمي.

ج- تسهل الصور وتبسط الأشياء وتجذب اهتمام الطفل.

د- تساعد الطفل على التذكر.

2- النوع الثاني من الأدب المرئي المجلات وصحف الأطفال:

1- المجلة الأسبوعية وهي من المصادر الجيدة لأدب الطفل بحيث تعتمد على الرسم والصورة. وبواسطتها نستطيع أن نقدم القصص والمسرحيات والأغاني مع أنها مقيدة المساحة لتعدد المواد والموضوعات فيها.

والمجلة تصدر عادة كل أسبوع وتتيح إمكانية استقبال رسائل الأطفال والرد عليها ونشر صورهم وتقديم الأحاجي والألغاز وعرض إجاباتهم ونشر المسلسلات والمسابقات وهي ترعى هوايات الأطفال واهتماماتهم ومواهبهم وتنمّيها، وتستقبل إنتاجهم وتوجهه. والمجلة بمن فيها من محررين وفنيين تستطيع أن تقدم الخبرة الواقعية والمتعة والمعرفة وتستطيع أن تغطي أخبار الأطفال فتربط بذلك الأطفال بواقع حياتهم. وهي تستطيع أن تتيح فرصة لتبادل الخبرات بين الأطفال وذلك بواسطة عرض خبرات الموهوبين والمتفوقين.

ب- **الصحف اليومية:** توجد آراء تطالب بإصدار صحف يومية للأطفال لكن الحاجة ليست ملحة لها لاعتماد الصحيفة اليومية على الخبر اليومي، لكن المطلوب أن تخصص الصحف اليومية زاوية أسبوعية ثابتة تعنى بشؤون الأطفال وأدبهم.

ج- **الأفلام:** وهي الأفلام السينمائية سواء أكانت كرتونية أم ممثلين من الصغار أو الكبار ويعتبر الفيلم سواء كان كرتونياً أو ممثلين يعتبر وسيلة ناجحة في أدب الأطفال لأنه يجمع بين الصورة والصوت بإمكانيات التصوير التي تستطيع أن تقدم للأطفال مجموعة من المعارف والعلوم في إطار من الإبداع والتشويق

والجاذبية، مع أنه يحتاج إلى خبرات خاصة وإمكانيات معينة في التأليف والإخراج والتمثيل والحيل السينمائية والتصوير والطبع والصوت، فهو بذلك باهظ التكاليف ويحتاج إلى أجهزة عرض خاصة لكنه مهم كونه إنتاجاً ثابتاً ومستمراً لا ينتهي بمجرد العرض ويمكن إعادته لأكثر من مرة.

والأفلام السينمائية سواء كانت روائية أو تسجيلية وسواء أقام بالتمثيل أطفال أم كبار أم دمى أم عرائس أم كرتون يمكن أن تقدم وسائل تعليمية وثقافية وترفيهية للأطفال كثيرة جداً وفيها يجد الكاتب مجالاً للأبداع.

(فإذا جمع الكاتب للفيلم السينمائي للأطفال ما لديه من خبرة وعلم بطبائع الأطفال ومراحل نموهم وخصائصها النفسية وما يقابلها من مستويات تعليمية يرتكز على دعائم الخيال وحب الاستطلاع والتشويق يكون فيلماً ناجحاً).

الأدب المسموع:

القصة في أدب الأطفال: وهي شكل فني من أشكال أدب الأطفال فيه مجال ومتعة وخيال، والقصة من أحب ألوان الأدب للأطفال ومن أقربها إلى نفوسهم وهي عمل فني له قواعد وأصول ومقومات وعناصر فنية هي:

أ- الحبكة القصصية.

ب- البيئة الزمنية والمكانية.

ج- الموضوع.

د- التشخيص.

هـ- الشكل والحجم.

- الحبكة ماذا نعني بها:

هي مجموعة من الأحداث الجزئية مرتبطة ومنظمة على وجه خاص وهذه الأحداث الجزئية تقع لأفراد من المجتمع الإنساني أو حيوانات، أو جن، أو جماد. ووقوع الأحداث لا

بد من أن يكون في زمان ومكان معين . ثم يأتي الأسلوب الذي تسرد به الأحداث . والموضوع الذي يكشف عن وجهة نظر الكاتب في الحياة والحبكة مهمة جداً في كل عمل قصصي ، فالأطفال أول ما يسألون عن قصة الكتاب . فالحبكة هي أيضاً خطة القصة ويدخل فيها ما يحدث من الشخصيات وما يحدث لها . وهي بمثابة الخيط الذي يمسك بنسيج القصة وبنائها ويجعل القارئ قادراً على متابعة قراءة القصة أو سماعها ويجب الأخذ في الاعتبار الملاحظات التالية لتوفير حبكة منسوجة بعناية ومهارة تخدم الأطفال .

■ **الملاحظات هي :**

1- أن ترتبط أحداث القصة وشخصياتها .

2- أن تتضمن القصة تخطيطاً للأحداث .

3- أن تكو الأحداث مناسبة للموضوع الرئيسي الذي يقوم عليه مشروع القصة .

4- الحبكة الفنية هي التي تكون قابلة للتصديق لا أن تكون قائمة على المصادفات والحيل والخدع والمعجزات وأن تكون جديدة غير مستهلكة أو تافهة أو غير معقولة .

5- قصة الطفل الصغير قد تكون قصة استطرادية ذات أحداث متعددة فيها بعض الشواهد القليلة الدالة على السبب والغاية .

6- الحبكة الجيدة هي التي تتطور فيها العقدة إما بالصراع وإما التناقض وإما التكرار .

7- وقمة الحدث الدرامي في قصة الأطفال الجيدة هي التي تتطور تطوراً طبيعياً حتى تصل إلى النهاية ويسهل على القارئ متابعتها والتعرف إليها .

8- ليس لدى الأطفال قوة الإدراك الكافي كي يتابع أكثر من عقدة في القصة أو يفهم القصص المركَّبة .

9- بناء القصة يعتمد على وضوح المؤلف في عرض الأحداث .

10- لكل عمل قصصي نظام معين تنتظم فيه الأحداث وهو الذي يميز حبكة عن أخرى .

البيئة الزمانية والمكانية:

وهذا عنصر يتصل بتركيب القصة وبنائها فزمان القصة قد يكون في الماضي أو الحاضر أو المستقبل. وقد تقع أحداثها محلياً أو في مكان آخر والقصة قد تعمد إلى الغموض في المكان فلا تعينه وقد يأتي ذكر المكان ضمناً حين يذكر الكاتب بناء معروفاً أو حديقة مشهورة وقد تكشف القصة عن المكان العام بواسطة لهجة محلية أو مصطلحات عامية لسكان ذلك المكان.

وزمان القصة ومكانها يؤثران في الأحداث وفي الشخصيات وفي الموضوع، لأن الأحداث مرتبطة بالظروف والعادات والمبادئ الخاصة بالزمان والمكان اللذين وقعت فيهما، والارتباط يعتبر ضرورياً لحيوية القصة.

والقصة التي يرد فيها زمان معين أو مكان محدد يجب أن تكون صادقة وحقيقية.

وخلفية القصة وجوّها العام يجب أن يكونا صحيحين وسليمين زماناً ومكاناً. وعلى القصة أن تعطي جو البيئة المكانية والإحساس بها.

الموضوع:

وهو الأساس الذي يقوم عليه بناء القصة الفني. وهو الذي يكشف هدف المؤلف، فالقصة الجيدة هي التي تحتوي على صدق واضح في الموضوع مثل الكشف عن الحقائق العلمية أو التاريخية او الاجتماعية. ويجب أن يكون موضوع القصة الجيدة قيماً ومفيداً. وأن يكون قائماً على العدل والنزاهة والأخلاقيات السليمة والمبادئ الأدبية والسلوكية التي ترسخ ثقة الأطفال في هذه القيم. وأفضل القصص التي تكون موضوعاتها تشتمل على حقائق توجه الطفل نحو الخير والعواطف الصادقة وتعلمه المشاركة في العواطف والأحاسيس وتزوده باحترام الحياة الإنسانية وحياة الحيوان والنبات.

التشخيص:

وهو علامة من علامات القصة الجديدة، وهو يعني رسم الشخصيات بدقة بحيث تكون الشخصيات التي تصورها قصص الأطفال تقنعهم بأنها حقيقية أو تماثل الحقيقة.

الشكل والحجم :

ونقصد بالشكل الأسلوب وهو اختيار المؤلف للكلمات وتركيبها في جمل وفقرات على ترتيب معين، فالأسلوب القصصي الجيد هو الذي يناسب حبكة القصة ويوافق الموضوع ويناسب الأفكار ويلائم شخصيات القصة. وهو الذي يعطي للقصة جوّها ويظهر المشاعر الموجودة فيها وهو الذي يعكس واقع مجريات القصة. ويناسب الأطفال ويناسب قاموسهم اللغوي.

والأطفال لا يستمتعون بالقصة التي يكثر فيها الوصف والإيضاح المبالغ فيه ولكنهم يحبون التلميح لأنه يترك لهم مجالاً للتفكير أو التخيل.

أما من حيث التركيب اللغوي فلا بد من أن يعكس المواقف والبيئة الزمانية والمكانية للقصة وكذلك فاختيار الكاتب لوجهة نظر معينة في سرد القصة يؤثر بالضرورة في الأسلوب، لذلك فالأطفال يحبون الحوادث والمواقف في القصص ويفضلون الأسلوب الذي يعتبر من الحركة أكثر من الأسلوب الوصفي الذي يشتمل على كثرة التفاصيل، وهم يميلون إلى أسلوب المحادثة والحوار.

أنواع القصة من حيث الحبكة الفنية[1]

تقسم إلى ثلاثة أنواع هي :

1- قصة الحادثة أو القصة السردية:

وهي التي تعنى بسرد الحادثة وتوجه اهتمامها الأكبر إلى عنصر الحركة في حين أن رسم الشخصيات لا يحظى منها بالاهتمام نفسه.

2- قصة الشخصية:

وهي التي توجه اهتمامها لشخصية معينة في القصة وما تتعرض له من مواقف ومن خلال هذا يقدم المؤلف ما يريد من أفكار ووقائع وأحداث.

1- فن الكتابة للأطفال. أحمد نجيب. القاهرة، 1980.

3- قصة الفكرة:

وهي تركز اهتمامها على الفكرة ويأتي دور السرد ورسم الشخصيات في الدرجة الثانية.

أنواع القصة من حيث الحجم والشكل

1- الرواية: وهي أكبر القصص حجماً وتتعدد فيها الأحداث والشخصيات والعقد.

2- الأقصوصة: أصغر القصص حجماً وتحتوي على عقدة واحدة وشخصية واحدة وحدث قصصي واحد.

3- القصة القصيرة: عبارة عن قصة واحدة ذات عقدة واحدة لأحداث متعددة وشخصيات قليلة لا تجاوز 5 شخصيات.

أنواع القصص من حيث المضمون[1]

1- حكايات الجن والسحر:

- حكايات الجن والسحر وترجع هذه الحكايات التي كانت تسمى بالقوة الخارقة إلى عصور قديمة فهي بقايا معتقدات تصل في تاريخها إلى أبعد عصور البشرية وهي في الوقت نفسه عبارة عن تأملات الإنسان الحسية وقوته وخبراته حين كان لا يستطيع أن يتوصل إلى معرفة الحقائق إلا من طريق المعتقدات والخرافات والتفسير الفطري البسيط، واندثر مغزى هذه المعتقدات منذ زمن بعيد وبقي منها جانب الخيال المهتم في تصور الأمور الخارقة وأصبحت نوعاً مميزاً من القصص الشعبي بهدف الإمتاع والمؤانسة، وكانت هذه القصص تتناقل بالرواية الشفوية لكن بعض الأمم سجلتها في كتاباتها الأدبية ومن الشعوب التي لها شأن في هذه القصص المصريون القدامى والهنود والفرس والعرب. وحكايات السحر هي أول مجموعة من الحكايات التي عرفها التاريخ ثم ظهرت قصص ألف ليلة وليلة التي تضم حكايات من مصر القديمة والهند وفارس وبلاد ما بين النهرين (العراق). وقد استغلت هذه

1- أدب الأطفال. د. علي الحديدي. القاهرة. 1979.

الحكايات بشكل كبير في معظم الآداب العالمية من طريق النقل والترجمة وهذه القصص في جوهرها عناصر قادرة على تلبية كثير من حاجات الطفولة فهي تبعث روح المرح والمتعة وتنمي الخيال وتوسع مدارك الأطفال وتصوراتهم وتعزز عواطفهم فهي بذلك تلائم أطفال هذا العصر وتلبي الكثير من احتياجاتهم الخيالية والعاطفية. ومن خلالها يمكن عرض الحقائق الأولية والأخلاق وتجارب الإنسان المختلفة فالحقيقة والتجربة تمتزجان بالخيال وتصبحان جزءاً من تجربة الطفل الشخصية التي يستفيد منها في مراحل مستقبلية من حياته حين يتعرض لمواقف مشابهة. وكذلك من خلالها نستطيع أن نفهم الأطفال أدب الكبار وهناك فائدة أخرى لهذه القصص تعتمد على الأسلوب من حيث البساطة والوعظ ونقل مفاهيم الشجاعة والأمانة والصدق إلى جانب أنها تعرف الطفل إلى ألوان من فنون أمته الشعبية. وفيما يلي قصة تمثل هذا النوع وهي بعنوان (هدية حورية البحر).

هدية حورية البحر

(حكاية يونانية)

كان يا ما كان، في غابر الأزمان، صياد سمك نشيط في العقد السادس من عمره (العقد: عشر سنوات) لكنه لم ينجب أطفالاً. كان يصطاد السمك أياماً متواصلة فيتعب وتخور قواه. وفي كل مرة كان الصياد يفكر (آه، لو كان لدي ولد لكان ساعدني ولو قليلاً).

وفي إحدى المرات داخ الصياد وأصابه الدوار من التعب فارتمى في قعر زورقه. أنّ الصياد قائلاً: (آه، يا إلهي، لماذا أنا بلا ولد؟!) وفجأة ظهرت من البحر حورية وسألته:

- ما بك؟ مالك تئن؟

أجابها الصياد:

- كيف لا أئن، لقد أصبحت كهلاً وليس لدي ولد يساعدني. وأنا دائم الخوف لأنني وحيد.

-سيكو لديك ولد، ولكن بشرط واحد: حين سيبلغ الثانية عشرة من عمره، ستعيده إلي، موافق؟

- موافق- أجابها الصياد فرحاً.

- خذ هذه التفاحة وكلها، بعد عام ستلد لك زوجتك طفلاً.

أخذ الصياد التفاحة وأكلها.

بعد عام ولدت زوجة الصياد صبياً. كان كلما يكبر يزداد جمالاً. ونسي الأب من فرحته اتفاقه مع حورية البحر.

وذات مرة كان الصبي كعادته يجلس في مؤخرة الزورق، فظهرت حورية البحر واختطفته وحملته معها إلى قعر البحر ثم أخذته إلى قصرها.

وهكذا فقد الأب الصياد ولده، ومن جديد حمل كل الأعباء على كتفيه.

احتفظت حورية البحر بالولد حتى بلغ السابعة عشرة من العمر ثم أخرجته إلى الشاطئ وأعطته حرشفة من ذيلها وقالت له:

- والآن اذهب حيث تشاء. إذا ما احتجت إلي، تعال إلى البحر وانفخ على هذه الحرشفة.

قصد الشاب بيته. كاد أبوه وأمه يفقدا عقليهما من هول المفاجأة.

بعد فترة قصيرة ملّ الشاب البقاء في البيت فقال:

- سأتنزه قليلاً.

مشى، مشى إلى أن وصل إلى واد ضيق، فشاهد نسراً وسرباً من النمل مجتمعين حول جيفة يتخاصمون.

فرح المتخاصمون وقالوا:

- لقد جئت في الوقت المناسب، ساعدنا في قسمة هذه الجيفة!

- ومن أين لي أن أعرف تقسيمها؟

- قسمها بحسب معرفتك، ونحن بذلك راضون!

حينذاك أعطى الشاب اللحم للنسر والأحشاء للنملات.

- خذ هذا عرفاناً منا بجميلك .

قدم النسر ريشة من ريشه ، وأعطته إحدى النملات جناحاً من أجنحتها .

تساءل الشاب متعجباً :

- وما حاجتي لهذا الجناح؟ وأي نفع له؟

أجابته النملة :

- خذه ، ستستفيد منه . مع أنني صغيرة إلا أنني شجاعة وسأساعدك في الحصول على العروس .

أخذ الشاب الهدايا .

- حين تحتاج إلينا ، انفخ على الريشة والشعر والجناح وسنحضر فوراً لمساعدتك - قال له النسر والنملة .

دس الشاب الهدايا في علبة ثم عاد إلى بيته .

ومرة دعاه والده إليه وقال له :

- لقد أصبحنا أنا وأمك طاعنين في السن ، آن لك أن تتزوج يا بني ، كي نجد من يعتني بنا .

لكن الشاب حتى الآن لم يستلطف أيّ فتاة . وفي أحد الأيام جاء منادٍ وأعلن بصوت مسموع :

- من يريد الزواج من الأميرة فليأت إليها فإذا حل ثلاث حزورات تزوجها وإلا أمر بقطع رأسه .

جاء كثير من الشبان إلى الأميرة ، لكن أحداً منهم لم يستطع حل الحزورات . عندئذٍ قال ابن الصياد :

- سأذهب وأجرب حظي !

بكى والداه وحاولا ثنيه عن عزمه :

- ابق يا بني معنا ، فنحن حتى الآن لم نفرح بك كما يجب . وهل هانت عليك الحياة؟ !

- لا ، ومع هذا سأذهب . ادعيا لي بالتوفيق .

لم يستطيعا فعل أي شيء فدعيا له بالسلامة وخرج ذاهباً إلى الأميرة .

كانت رائعة الحسن ، ولا يمكنك أن تمنع عينك من النظر إليها .

أمسكت الأميرة بالمرآة السحرية ثم قالت :

- يمكنك ان تختبئ حيث تشاء ، وإذا لم أجدك حتى صباح الغد فسأصبح زوجتك .

أجاب الشاب :

- حسناً .

ذهب إلى شاطئ البحر ونفخ على الحرشفة . جاءت إليه حورية البحر وسألته :

- ماذا تريد؟

- خبئيني بشكل لا يستطيع أحد أن يكشف مكاني حتى الصباح .

نقلت حورية البحر الشاب إلى قصرها في قعر البحر ثم جمعت كل الأسماك حول القصر .

أخذت الأميرة المرآة السحرية وراحت تنظر فيها . تطلعت إلى الجبال ، لم تجد الشاب ، حدقت في السهول ، لم تجده . رفعت المرآة نحو السماء ، أيضاً لم تجده . دققت النظر في أعماق البحر فلاحظت وجود حشد كبير من الأسماك .

قررت الأميرة : (حتماً هذا هو مخبؤه) وظلت حتى المساء دون أن تحول نظرها عن المكان . بدأت الأسماك بالتفرق ليلاً ، فرأت الأميرة القصر والشاب مختبئاً فيه . فقالت (آ . . . آ لقد وقع ، كاد يغلبني !) ثم نامت مطمئنة .

في صباح اليوم التالي جاء الشاب إلى الأميرة . فسألته :

- أين اختبأت؟

- احزري بنفسك؟

- لقد كنت في البحر ، في قصر حورية البحر .

ذهل الشاب وقال :

- حسناً، سأختبئ ولن تجديني !

- ذهب الشاب إلى الغابة. نفخ على الريشة فجاء إليه النسر على الفور وسأله :

- ماذا تريد؟

- خبئني بشكل لا يستطيع أحد أن يكتشف مكاني حتى الصباح.

اجتمعت أسراب من النسور وأخذت الشاب معها إلى أفريقيا البعيدة.

وضعوه على قمة جبل عال وأحاطوا به من الجهات كافة.

تناولت الأميرة المرآة وراحت تنظر فيها. قالت لنفسها : (سنرى بماذا فكر هذا المرة!) نظرت أول الأمر في البحر فلم تجد الشاب هناك، نظرت في السماء، أيضاً لم تجده. وجهت المرآة نحو الجبال فشاهدت في أفريقيا أرتالاً من النسور مجتمعة على إحدى القمم. قالت الأميرة لنفسها : (حتماً، هذا هو مخبؤه) وعندما حل الظلام تفرقت النسور الواحد بعد الآخر، فشاهدت ابنة الملك قبعة الشاب الحمراء. فقالت الأميرة : (لن تستطيع الاختباء عن ناظري) ثم نامت مطمئنة.

جاء الشاب إلى القصر في صباح اليوم التالي فسألته الأميرة :

- اين اختبأت؟

- قال لها :

- احزري بنفسك :

- في أفريقيا. لقد خبأتك النسور على قمة الجبل.

- لقد حزرت، لكنني سأختبيء ولن تجديني!

- حسناً، اختبئ، ولكن إن وجدتك مرة أخرى، فسيلحق بك الأذى.

ذهب الشاب إلى السهل نفخ على الشعرة، فجاءه الثور على الفور وسأله؟

- ماذا تريد؟

- خبئني بشكل لا يستطيع أحد رؤيتي.

- احتشد قطيع من البقر وفتحوا حفرة عميقة . نام الشاب في أسفلها ثم أحاطت به الثيران من كل جانب .

- تناولت الأميرة مرآتها وراحت تنظر في الاتجاهات كافة تطلعت في الجبال : لا وجود له ، تطلعت في السماء فلم تجد أحداً . حدقت في البحر أيضاً لم تشاهده . وفكرت : (أين سأبحث عنه؟) وقبل أن تضع المرآة لاحظت وجود مجموعة من الثيران في الحقل . دققت النظر - وكانت الثيران قد بدأت تتفرق بعد حلول الظلام - وفجأة شاهدت قبعة الشاب . وفكرت : (وأخيراً وقعت ! ، لم أفكر في أن الثيران ستخبئك !)

ثم ذهبت لتنام

في صباح اليوم التالي جاء إليها الشاب فسألته :

- أين كنت؟

- أجابها الشاب :

- أحزري بنفسك !

- في الحفرة ، لقد خبأتك الثيران .

- لقد حزرت . اسمحي لي ، أيتها الأميرة ، أن اختبئ للمرة الأخيرة وإن وجدتني فليقطعوا رأسي .

وافقت الأميرة وقالت :

- فليكن ذلك

غرقت الأميرة في تفكيرها : أي إنسان هذا؟ مرة تخبئه الأسماك ومرة الطيور ومرة الثيران . لقد فكرت الأميرة في هذا الشاب طوال الثلاثة أيام ولم تدر كيف أحبته .

خرج الشاب من القصر . نفخ على الجناح ، فجاءت إليه النملة على الفور وسألته :

- ماذا تريد؟

- خبئيني بشكل لو بحثت عني الأميرة قرناً من الزمن لن تجدني !

- قالت النملة :

- ضع الجناح في فمك ، ولكن انتبه لا تبلعه . حين ستضعه ستتحول إلى نملة . حينذاك تسلق الجدار واختبئ على ظهر الأميرة .

وضع الشاب الجناح في فمه فتحول إلى نملة . تسلق الجدار ثم اختبأ على ظهر الأميرة .

تناولت الأميرة المرآة ونظرت فيها . حدقت هنا وهناك فلم تجد الشاب .

دققت النظر في البحر والسماء والجبال . لم تجده . بقيت ممسكة بالمرآة حتى المساء دون أن تتركها . لم تستفد شيئاً من بحثها . أخيراً ضربت المرآة بالأرض فتناثرت قطعاً صغيرة وقالت :

أين أنت أيها الشاب؟ عد إلي ، لقد وافقت على أن أصبح زوجتك!

حينذاك أخرج الشاب جناح النملة من فمه فتحول إلى إنسان وعانق الأميرة قائلاً :

- هذا أنا .

- وتزوج الشاب من الأميرة الحسناء .

2- الأسطورة [1]:

وهي الحكاية التي يغرس بها الإنسان ظاهرة طبيعية أو القصة التي كانت تختص بالآلة أو أنها القصة التي أنشأها الإنسان الأول لتصور ما حفظته ذاكرة شعب أو خياله حول حادث حقيقي كأن له من الأهمية ما جعله يعيش في أعماق ذلك الشعب صحيحاً أو محرفاً تمتزج به تفاصيل خرافية مثل قصة حرب (تروادة) قصة بني هلال ، قصة سيف بن ذي يزن ، قصة عنترة بن شداد وغيرهم .

والأسطورة قد تمتزج بالقصص الشعبية والخرافية وتخرج من هذا المزيج قصة واحدة وخصوصاً إذا كانت هذه القصة طويلة ومتشعبة وموغلة في القدم أي قديمة . وتعددت رواياتها على مر العصور . ويخلط بعض الباحثين بين الحكاية الخرافية والأسطورة

1- دراسات في أدب الأطفال ، د . عبدالرزاق جعفر ، دمشق ، 1979 .

ويعتبرونها لوناً واحداً. والأسطورة في الدراسات الأدبية لا تعني عدم الصدق لكنها تشير إلى معنى عام وفكرة عالمية أو حقيقة هامة حول الإنسان وحياته. والأسطورة رواية تحكي عن الأصول والحقائق في الأصل وتفسر ظاهرة طبيعية أو اجتماعية أو توحي بمصير إنسان من خلال التفاعل والتطور وهي تدل على ثقافة معينة لشعب من الشعوب. والأسطورة عادة ليست من نتاج فرد بعينه بل هي مجهولة المؤلف ويتبناها المجتمع ككل، ويقال إنها أول ما ظهرت عند الهنود. ومن ثم انتقلت إلى الأوروبيين.

أما أهمية الأسطورة في أدب الطفل فقد اختلف حولها الباحثون فمنهم من يرفض أن تذكر الأساطير للأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة وحجتهم في ذلك أنها معقدة تسبب الإرباك والحيرة للأطفال. بالإضافة إلى كثرة الرموز ما يجعل فهمها صعباً على عقول الصغار وإدراكهم . وهناك فريق آخر يرى ضرورة تعليم الأسطورة للصغار والكبار على حد سواء وحجتهم في ذلك أنها تقدم التسلية للأطفال وتثير خيالهم وخصوصاً في العصر الحاضر عصر الصناعات والتكنولوجيا المتطورة ويرون أيضاً أنها تقدم لهم مادة كافية من ألوان البطولة. وهي تعد للأطفال في صورة غير مباشرة لفهم الأدب والاستمتاع به وتزيد من ثروتهم في التصور والتخيل. لكن الرأي السليم هو أن لا يحرم الأطفال كلياً من الأسطورة ولا نصرف في سردها لهم , وخصوصاً في مراحل الطفولة المبكرة. بل نختار أسطورة بحسب تناسبها مع سن الطفل، وبذلك فأطفال سن ما قبل (10-9) لا توجد أساطير كثيرة تصلح لهم. أما باقي المراحل فتعطى لهم الأسطورة بعد إعادة صياغتها وتهذيبها وتعديلها بما يتناسب ومستوى مجريات العصر الحاضر وهذه القصة (علبة الكبريت الأم) تمثل هذا النوع:

علبة الكبريت الأم

عاش عود ثقاب صغير في علبة كبريت صغيرة مع أترابه العيدان. كان هذا العود ينظر إلى الحياة نظرة تختلف عن نظرات رفاقه. فكر العود قائلاً: لقد خلقت لأقدم النار للعالم ولن أبقى حبيس هذه العلبة بين الكثير من العيدان التي سأضيع حتما بينها، سأذهب وأبحث عن مكان أفضل.

وعندما فتحت العلبة ارتمى العود منها بخفة، وبعد أن عم الظلام سار في طريقه يسعى.

سار العـود طويلاً وبدا له المطبخ عـالمـاً واسعـاً. تعب العـود وخـارت قـواه، وأخيراً وصل إلى خزانة المطبخ.

سمع العود صوتاً غريباً يقول له:

-مرحباً، إلى أين في مثل هذا الوقت؟

كانت ملعقة الشاي هي التي تكلمت. فقال العود وقد أجاب عن سؤالها بسؤال آخر:

- أي منطقة هذه؟

فأجابت الملعقة:

- هذه خزانة المطبخ، منطقة الرف الثاني، أتزور محافظتنا لأول مرة؟

- أجاب العود:

- أجل، فأنا أزور منطقتكم لأول مرة، حتى إنني لم أسمع عن محافظتكم شيئاً في حياتي.

- من يعيش هنا؟

- أجابت الملعقة:

- الكؤوس والفناجين والسكاكين والشوك والملاعق..

- فقال العود:

- على ما يبدو أن منطقتكم تناسبني وسأبقى عندكم.

- قدم العود نفسه:

- عود الثقاب لعلك سمعت به؟

- فأجابت الملعقة ببراءة:

- أبداً لم يكن لي الشرف بالتعرف إليه قبل الآن.

- قال العود.

- وأي جهل هذا؟ أتعيشون دون نار؟

- فأجابت الملعقة:

- لا حاجة لنا بها .

- قال العود :

- سأعيش بينكم وستعرفون ما هي النار .

- ومكث العود هناك .

في البداية كان سكان الخزانة مدهوشين لظهور عود الثقاب بينهم إلا أنهم تعودوا بالتدريج وجوده معهم ، حتى إن بعضهم كان ينظر إليه باحترام .

ورنت الكؤوس قائلة :

- أين نحن من عود الثقاب ، فهو سيعطينا النار؟! ومر الزمن ، وعجز العود عن تحقيق ما يصبو إليه .

كان يكرر باستمرار :

- سأعطيكم النار ، سأعطيكم النار .

ولكن دون أن يفعل شيئاً . وهو لا يستطيع أن يفعل أي شيء لأنه ابتعد كثيراً عن علبته ، وعود الثقاب لا نفع منه بدون علبته .

3- القصة على لسان الطير والحيوان:

وهي أهم المصادر التي تزود أدب الأطفال بالحكايات الممتعة ، وهي من أفضل القصص وأكثرها رواجاً وأشدها حباً بين الصغار . وهي القصص التي يكون فيها الحيوان أو الطير الشخصية الرئيسية . وهي من أقدم أشكال القصة التي عرفها الإنسان واستخدمها واستفاد منها فأصبحت بذلك قريبة منه . ومن الطبيعي إذاً أن تدخل في خيالاته وأساطيره فيحكي قصصاً على لسانها وقد وجدت هذه القصص في كل مكان من العالم وهي في أبسط صورها ، محاولات لتفسير خصائص الحيوان وعاداته المختلفة ، وقد أدى الحيوان دوراً هاماً في الأساطير وكذلك في حكايات العامة التي تسير على ألسنتهم أمثالاً . ثم ظهر بعد ذلك لون من القصص يتجه اتجاهاً أخلاقياً ويرمي أو يهدف إلى إظهار غرض تعليمي أو وعظ وارشاد ، يهدف إلى تأكيد درس أخلاقي للبشر أو يهدف إلى النقد والهجاء

لتصرفاتهم (البشر). وكان أول ظهور لمثل هذه القصص عند قدماء اليونان والهنود وأما عند العرب فقد ظهرت بظهور كتاب كليلة ودمنة الذي ترجمه عن الفارسية (عبد الله بن المقفع). وهكذا يمكن القول بأن قصص الحيوان هي حكايات قصيرة تهدف إلى نقل معنى أخلاقي أو تعليمي أو حكمة أو مغزى أدبي، وعادة ما تكون الشخصيات الرئيسية فيها من الحيوانات أو النبات أو الجماد. لكنها تحمل صفات الإنسان وتعمل مثله. ومعنى ذلك أن بعض قصص الحيوان لا يكون فيها الحيوان هو الشخصية الرئيسية، وتحتوي هذه القصة عادة على حادث واحد والدرس التهذيبي الأخلاقي قد يكون متضمناً (غير واضح) أو يذكر مباشرة. وقصة الحيوان التي تنقل الحكمة وتوضح الدرس الأخلاقي أو التعليمي تسعى إلى تحقيق الأشياء المحتملة والممكنة.

وهذه قصة (الثعلب والأرنب) كمثل على هذا النوع.

وبذلك تكون قصة صادقة مع الحقيقة الواقعية وقصة الحيوان صادقة أساساً مع الحقيقة المفروضة وهي تشبه المثل، والسبب في تعليمها للأطفال هو تعليمهم الحقائق الأخلاقية في شكل مشوق وهي تصلح للأطفال في الطور الواقعي المحدود بالبيئة وهو من سن الثالثة إلى الخامسة وهذا اللون من القصص عادة يضم عدداً قليلاً من الشخصيات لا تجاوز الثلاثة.

(الثعلب والأرنب)

في سالف الزمان كان أرنب رمادي اللون يعيش في الغابة، وكان الثعلب الأريب يعيش هناك أيضاً.

وعندما حل البرد أخذ وبر الأرنب يتساقط، وحين حل الشتاء بزمهريره وهبت الرياح الباردة وتكدس الثلج تلالاً، أبيضَّ الأرنب من شدة الصقيع، ففكر في بناء مأوى، فجاء بقطع من قشور الأشجار وشرع يبني كوخاً. رأى الثعلب ذلك فقال يسأله:

- ماذا تفعل أيها الأحول؟

- أو لا ترى أنني ابني كوخاً يقيني البرد.

فقال الثعلب في سره: (يا له من ذكي! ولم لا أبني، أنا الآخر، كوخاً، بل لن أبني كوخاً من قشور الأشجار وإنما منزلاً فخماً، قصراً من الكريستال!).

ثم راح يجلب قطع الجليد فيبني منها مسكناً.

انتهى بناء المسكنين في وقت واحد، وعاش كل من الحيوانين في بيته. نظر الثعلب من نافذته الجليدية وهو يسخر في سره من الأرنب:

(هيه) أي كوخ حقير بنى هذا الصعلوك! أما مسكني فمختلف عنه تماماً: أنه نظيف، مضيء، بل هو حقاً قصر من الكريستال!).

قضى الثعلب فصل الشتاء على ما يرام، ولكن ما إن داهم الربيع الشتاء وراح يطرد الثلج ويدفئ الأرض حتى ذاب قصر الثعلب وسرح ماء في أسفل التلة. فماذا يفعل الثعلب وقد بات دون مأوى؟

لقد راح يراقب الأرنب وحين خرج ذلك من كوخه يتنزه ويقضم العشب والحشائش التي نبتت تحت الثلج، تسلل الثعلب إلى كوخ الأرنب فصعد إلى المصطبة وتمدد.

عاد الأرنب فدفع باب الكوخ فإذا هو مغلق. انتظر قليلاً ثم طرق الباب.

فصاح الثعلب بصوت ثخين: من هناك؟

- هذا أنا، صاحب البيت، الأرنب الرمادي، دعني أدخل يا صديقي الثعلب.

انصرف، لن أدعك تدخل - أجاب الثعلب.

تريث الأرنب قليلاً ثم قال:

- كفى مزاحاً يا صديقي الثعلب، دعني أدخل، أنا نعسان.

فردَّ الثعلب في الحال:

- مهلاً أيها الأحول، إما أنهض فأثب فأنقض عليك أهزك، فلن يبقى منك سوى مزق تتطاير في الهواء!

بكى الأرنب ومضى هائماً على وجهه. فالتقاه الذئب الأغبر.

- مرحباً يا أرنب، ما سبب بكائك، ما سر شقائك؟

كيف لا أحزن ولا أشقى! لقد كان لي كوخ من قشور الشجر، أما الثعلب فكان كوخه من الجليد. ذاب كوخ الثعلب وسال ماء، فاستولى على كوخي ولا يسمح لي، أنا صاحب الكوخ، بالدخول!

فقال الذئب: مهلك سنطرد الثعلب من الكوخ!

أشك يا صديقي الذئب في قدرتنا على طرده، فلقد ثبت في الكوخ أقدامه!

فصاح الذئب: أنا لست أنا إذا لم أطرد الثعلب!

ابتهج الأرنب ومضى مع الذئب ليطرد الثعلب. ولما وصلا صرخ الذئب:

- ايه، أيها الثعلب المحتال، اخرج من هذا الكوخ الذي لا يخصك!

فردَّ الثعلب من الكوخ يقول:

- قف حتى أهبط عن سطح الموقد فأقفز واثباً عليك فأفرقك فلا يبقى منك الا مزق تتقاذفها الريح!

- أوه، أوه، ما أشد حنق الثعلب، قال الذئب متبرماً، ثم طوى ذيله وولى هارباً في الغابة.

أما الأرنب فبقي في المرج يبكي.

أقبل الثور.

- مرحباً أيها الأرنب، ما سر شقائك، ما سبب بكائك؟

- كيف لا أشقى ولا أبكي! لقد كان لي كوخ من قشور الشجر، أما الثعلب فكان كوخه من الجليد. ذات كوخ الثعلب فاستولى على كوخي. وها هو يمنعني، أنا صاحب الكوخ، من الدخول إلى بيتي!

- رويدك، قال الثور، سنطرد الثعلب.

- كلا، يا صديقي الثور. أشك في قدرة أحد على طرده، فهو وطد سكناه، ولقد حاول الذئب طرده فلم يفلح وأنت، أيها الثور، لن تفلح أيضاً.

فخار الثور قائلاً: أنا لست أنا إذا لم أطرده.

ابتهج الارنب فمضى مع الثور ليهجر الثعلب. خار الثور يقول:

- إيه ، أيها الثعلب المحتال! انقلع من هذا المسكن الذي لا يخصك!

فقال الثعلب :

- انتظرني أهبط عن سطح الموقد فأهجم عليك، أيها الثور، فأجعلك مزقاً تتقاذفها الريح!

فخار الثور قائلاً: أوه، أوه، ما أشد حنق الثعلب، ثم لوى رأسه وأطلق سيقانه للريح.

جلس الأرنب على نبوة من الأرض وأجهش بالبكاء.

أقبل الدب طُبطُب فقال:

- مرحباً أيها الأحول، ما الذي أحزنك، ما الذي أبكاك؟

- وكيف لا أحزن ولا أبكي : لقد كان لي كوخ من قشور الشجر، أما كوخ الثعلب فمن الجليد. ذاب كوخ الثعلب فاستولى على كوخي، وهو يمنعني، أنا صاحب الكوخ من الدخول إلى بيتي.

- مهلاً، قال الدب، سنطرده من الكوخ!

- كلا، أيها الدب طُبطُب، طرد الثعلب صعب، فهو قد وطد سكناه. لقد حاول الذئب طرده فلم يفلح، وحاول الثور ذلك ففشل وأنت كذلك لن تنجح في طرده.

- فجأر الدب قائلاً: أنا لست أنا إذا لم أرحّل الثعلب عن الكوخ!

أبهج ذلك الأرنب فراح يقفز مرافقاً الدب ولما وصلا فجأة قال الدب:

-إيه ، أيها الثعلب المحتال: انقلع من هذا الكوخ الذي لا يخصك!

- قف أيها الدب طبطب، ، سأنزل عن سطح الموقد فأقفز، فأثب عليك أمزقك يا أعوج السيقان، فلا يبقى منك إلا مزق تتقاذفها الريح.

فدمدم الدب: ما أشد غضبة الثعلب، ثم ولى هارباً وجسده الضخم يترنح.

حار الأرنب في أمره. راح يترجى الثعلب، والثعلب لا يعيره اذنا صاغية. ثم بكى

ومضى هائماً على وجهه فلاقاه كوكو الديك الأحمر المتنكب سيفاً.

- مرحبا بك يا أرنب، كيف حالك؟ ما الذي يحزنك، ما الذي يبكيك؟

- وكيف لا أبكي ولا أحزن وقد طردت من مأواي؟ كان لي كوخ صغير من قشور الشجر أما كوخ الثعلب فكان من الجليد. ذاب كوخ الثعلب فسكن في كوخي وهو يمنعني، أنا صاحب البيت، من الدخول إلى مسكني!

- مهلا، مهلاً - قال الديك - سنطرده!

- لا أظن يا صديقي الديك أنك تستطيع ذلك، فهو قد ثبت أقدامه جيداً في الكوخ لقد حاول الذئب طرده ففشل، وحاول الثور فلم ينجح وحاول الدب فلم يستطع، فأنى لك أن تفلح أنت!

- سنحاول.

- قام الديك ومضى مع الأرنب ليطرد الثعلب. وحين وصلا إلى الكوخ أنشد الديك يقول:

هو ذا كوكو الجليل

يشهر السيف الصقيل

يبتغي بالسيف حقا

سلخ جلد الثعلب

فانج يا ثعلب واهجر

بيت هذا الأرنب!

حين سمع الثعلب وعيد الديك خاف وقال:

- حلمك أيها الديك، يا صاحب العرف الذهبي والذقن الحريري!

أما الديك فصاح:

- كوكو - ريكو سيفي يقطع رأسك!

فراح الثعلب يرجوه بصوت نحيف متزلف:

- يا صديقي الديك ، أيها الديك المدلل ، رفقاً بعظامي التي شاخت ، امنحني فرصة ارتدي فروتي !

أما الديك فوقف في الباب وظل يصرخ غير مبال بحديث الثعلب :

هو ذا كوكو الجليل

يشهر السيف الصقيل

يبتغي بالسيف حقا

سلخ جلد الثعلب

فانج يا ثعلب واهجر

بيت هذا الأرنب!

لم يبق للثعلب ما يفعله فقد سدّت عليه السبل ، ففتح الباب وقفز من الكوخ هارباً . أما الديك فسكن مع الأرنب في البيت الصغير فعاشا معاً في سعادة ورخاء .

4- القصة الشعبية:

وهي القصة التي ينسجها الخيال الشعبي حول حدث تاريخي أو بطل شارك في صنع التاريخ لشعب من الشعوب . وهي لا تخرج عن الأدب بمعناه العام وهو التعبير عن الروح الشاعرة في صورة كلمات ، لأنها تعبير عن المشاعر الفطرية التي تعيش في الإنسان ، ولا بد من أن يكون للقصة الشعبية مؤلف بدأها أول مرة ، لكنها لم تكن تعبيراً عن تجربة عاطفية ذاتية أو نابعة من الفرد نفسه ، بل هي تعبير عن مشاعر الجماعة وعواطف الجماهير وتمت روايتها شفوياً وحصل عليها تغير من زيادة أو نقصان وظلت على هذا الشكل من الرواية حتى وصلت مرحلة التدوين . ومن سمات القصة الشعبية : الأصالة والعراقة ، والصدق والجماعية (تخاطب الجماعة) .

أما العراقة والأصالة فقد تتمثل في أن كل فريق من المجتمع له قصص تعبر عن أفكاره وعواطفه وهي مرتبطة بأفكار وعواطف المجتمع بعامة . أما عنصر الصدق فيعني أن القصة ترتكز على أساس من الحقيقة الصادقة ، فالبطل فيها شخصية حقيقية لها أصل تاريخي .

ومعنى الجماعية أن القصة الشعبية مجهولة المؤلف وذلك لأن الجماعة اعتبرتها أثراً فنياً يوافق ذوق الجميع . وتعتبر القصة الشعبية من المصادر الرئيسية لأدب الأطفال وهي على هذا الشكل كل صيغة أو نموذج من الحكايات المكتوبة أو المنطوقة رتبتها الأجيال وورثتها أعوام طويلة وهي تشمل القصص الشعرية الحماسية والأناشيد والأغاني والأساطير القديمة والأغنيات الشعبية وحكايات الحيوانات وهي ليست وقفاً على الأطفال فقط لأنها نابعة من الشعب ولذلك فهي تصلح للجميع . أما للأطفال بالذات فهي تصلح لسن ما بين العاشرة والثانية عشرة . ومن هذه الأنواع القصة النمطية ، وهي تتبع نمطاً محدداً في أبنائها فتعتمد على الحيل اللفظية دون أن تشتمل على عقدة وتحكى في جلسة واحدة ، ومن القصص الشعبية المناسبة للأطفال القصص القائمة على المقابلة والتضاد وهذا النوع يعتمد على عقدة تحل من خلال تتابع الأحداث ، وكذلك تشد الأطفال قصص (لماذا) أي (التساؤلات) وهي قصص تشرح خواص بعض الحيوانات أو طباعها أو عادات الناس تقاليدها ومنها ما ترتكز على الفطنة والذكاء والبساطة وتعتمد على تسلسل الأحداث وسرعتها والتكرار في بعض المواقف ، والبطل فيها قد ينقل من مكان إلى مكان بكلمات قليلة كما تعتمد على الاختصار وتلخيص الأحداث ، وتعتمد في أسلوبها العرض بصيغة الماضي وتبدأ بالمقدمة ثم بالتفاصيل . وأما الشخصيات فيها فترمز للخير الكامل أو الشر الكامل ، وأما لغتها فهي تعتمد في الغالب اللهجة المحلية وتكون مفهومة وبسيطة معتمدة على التكرار والحوار وتبسيط العبارات والكلمات الصعبة ، وهي تهدف في الغالب إلى التسلية وإعطاء صور عن واقع شعب من الشعوب من حيث عاداته وتقاليده والسلوك العام ، وهذه قصة (الغني الطماع) التي تعتبر مثلاً على هذا النوع من الحكايات الشعبية .

الغني الطماع

كان ياما كان ، في قديم الزمان أخّان : غني وفقير . الغني لا يتقن أي مهنة ولا يهوى سوى جمع وتكديس الأموال ، في حين أن الفقير كان محباً للعمل ، يصطاد ما تيسر له من السمك ثم يبيعه كي يعيش بثمنه .

قرر الغني أن يزوج أحد أبنائه فأقام عرساً فخماً دعا إليه الكثير من الأغنياء .

وفكر الأخ الفقير : (سأذهب ضيفاً على أخي ، فالمأدبة لا بد ، ستكون عامرة ، دسمة !) .

وصل الصياد الفقير إلى مدخل بيت أخيه ، لكنه لم يجرؤ على الدخول ، فوقف بالباب . حين شاهده أخوه الغني نهره وقال له :

- كيف جئت إلى هنا؟ اغرب عن وجهي ، فأنا لا أريد أن تطأ قدماك بيتي !)

رجع الصياد إلى بيته خائباً حزيناً . أخذ صنارته ومضى للصيد . ركب زورقه وأبحر بين الأمواج .

كانت صنارته تعود دائماً فارغة . أشرفت الشمس على المغيب . وفكر الصياد الفقير : (سأرمي بصنارتي للمرة الأخيرة . وسيكون هذا حظي الأخير !) .

رمى صنارته فاصطاد سمكة لم ير مثلها من قبل . كانت كبيرة وفضية من رأسها وحتى نهاية ذيلها .

فرح الصياد كثيراً وعزم على وضعها في كيسه لكنه سمع السمكة تقول بصوت بشري :

- لا تقتلني أيها الإنسان الطيب ، اقذفني ودعني أعد إلى البحر مرة أخرى .

تذكر الصياد أولاده الجياع فقال لها :

- لا أستطيع أن أتركك أيتها السمكة فأنا لم أذق طعاماً منذ الصباح وأولادي يتضورون جوعاً منذ الصباح الباكر ، فكيف سأعود إليهم فارغ اليدين؟

قال السمكة :

- ما دمت فقيراً إلى هذا الحد ، خذ من فمي خاتماً ذهبياً .

فكر الصياد وقال :

- أخشى إن مددت يدي إلى فمك أن تعضّي عليها !

ردت عليه السمكة :

- لا تخف ، لن أؤذيك :

تشجع الصياد وأخرج الخاتم الذهبي من فم السمكة .

نظر الصياد إلى الخاتم ثم قال :

- حسناً، أنا لا أحتاج إلى هذا الخاتم وهو لن يطعمني !

قالت السمكة :

- كيف لا يطعمك؟ ضعه في قعر الزروق !

وضع الصياد الخاتم في قعر الزروق فظهرت كومة من النقود حوله .

رمى الصياد السمكة في البحر وعاد بزروقه إلى الشاطئ ثم خلع قميصه وملأه نقوداً وعاد إلى بيته مسروراً .

بنى الصياد بيتاً جديداً وأقام وليمة كبرى لم يدع أخاه إليها فهو لم ينس إهانته السابقة .

أرسل الأخ الطماع ابنه قائلاً :

- اذهب واستطلع الأخبار .

ذهب الابن إلى هناك وعاد راكضاً وقال لوالده :

- آه ، أنت فقير بالنسبة إليه . إن عمي يملك بيتاً جديداً وقطعاناً من الماشية ومائدته لا ينقصها إلا حليب العصافير !امتقع وجه الغني الطماع حسداً واخضر لونه . أرسل الغني وراء أخيه الصياد فجاء إليه .

سأل الغني أخاه الصياد حاسداً :

- من أين جاءتك الثروة؟ يقال إنك أصبحت أغني مني !

- لم يستطع الصياد أن يكذب على أخيه فحكى له كل شيء ، عض الغني على لسانه وفكر :

- (وأنا أيضاً سأصطاد تلك السمكة)

اشترى صنارة وزورقاً جديدين ومضى في عرض البحر . رمى صنارته مرات ومرات إلى أن وقعت السمكة الفضية فيها .

قالت السمكة الفضية :

لا تقتلني ، أرجعني إلى البحر .

قال الغني الطماع ساخراً :

- لا يا عزيزتي ، لن أتركك قبل أن تعطيني خاتماً كالذي أعطيته لأخي الفقير .

قالت السمكة :

- لقد كان أخوك فقيراً، أما أنت فلا حاجة لك به !

قال الغني حانقاً ، غاضباً :

- كيف لا أحتاج إلى الخاتم الذهبي ؟! لا أريد أن يصبح أخي أغنى مني أعطيني الخاتم وإلا ستكون نهايتك أليمة ، سآخذك إلى البيت وأشويك !

فتحت السمكة الفضية فمها وقالت له :

- ما دمت طماعاً بهذا الشكل ، مد يدك وخذ الخاتم من فمي .

مد الغني الطماع يده حتى المرفق في فم السمكة .

أطبقت السمكة فمها وعضت يد الغني وشدت عليها بكل قوتها . ثم تركته وغاصت في البحر .

وهكذا رجع الغني الطماع إلى بيته بلا يد ولا مال!

5- القصة التاريخية:

وهي القصة التي تؤكد اتصال الماضي بالحاضر من خلال سرد حكايات التاريخ الماضي وهي تحكي التصور للأحداث الماضية وتصل شخصياتها بالحاضر وتنمي الشعور والاعتزاز بالماضي التاريخي وهي واسطة في تربية الشعور التاريخي والوطني عند الأطفال . وتنمي الارتباط الصادق بالوطن والتاريخ وقصص البطولات الوطنية والدينية تروى للأطفال لكي تستحضر الماضي وتعقد صلة جيله بالحاضر لتنبه الشعور عند الأطفال بالتقدير والرغبة في التقليد والمنافسة اللذين يعبران مصدر الإلهام في مرحلة الطفولة كما يؤثر فيه الإعجاب بالأبطال وحب الوطن . والطفل أثناء نموه العقلي يبدأ في التعرف إلى الحياة على أساس أن الأشياء الماضية سبيل إلى فهم أعمق للحاضر ، كذلك

تعني التعرف إلى أفعال الأبطال المجيدة والتعرف إلى الشخصية البطولية ذاتها، وذلك لدفع الأطفال إلى تقليدهم في تضحياتهم وبطولاتهم (قصة الفاروق عمر بن الخطاب بقلم سيف الدين الكاتب).

الفاروق عمر بن الخطاب

عندما فرغ الجد (أبو عثمان) من حديث المساء . . انفض من حوله أحفاده الثلاثة (علاء) و (سمية) و (أيمن) . . على أمل اللقاء في مساء الغد . . لكي يحدثهم عن علم آخر من أعلام الصحابة الكرام . . هو الفاروق عمر بن الخطاب رضي الله تعالى عنه . .

وانصرف الأخوة الثلاثة إلى فراشهم مسرورين بحديث جدهم . . راجين له طول البقاء . .

وبينما استسلمت أجفان (أيمن) و(سمية) للنوم . . ظل (علاء) يتقلب في فراشه متأرقاً . . كأن النوم قد استعصى على عينيه . . لما يعتمل في رأسه من الخواطر والأفكار التي لا يستطيع دفعها . . .

إنه يحس في داخله بدافع قوي . . ورغبة ملحة إلى لقاء الفاروق عمر بن الخطاب رضي الله عنه . .

وكيف لا يستبق علاء الزمن . . وفي ذاكرته الصغيرة صورة للفاروق ترجع إلى سنوات مضت . . يوم حدثهم مدرس التاريخ عن هذا الصحابي الجليل . . وها هي الصورة اليوم تلح على ذاكرة علاء . . وتدعوه إلى استباق الزمن . . وتجديد اللقاء بهذا العلم الشامخ من أعلام الإسلام .

وتذكر علاء أن في مكتبته البيتية المتواضعة قصة تتحدث عن أمير المؤمنين عمر بن الخطاب . . ونفس علاء تحدثه بمطالعة هذه القصة . . فإنه لن يطيق الانتظار إلى الغد . . ولماذا لا يستأذن جده في مساء الغد في أن ينوب عنه . . ليحدث أخويه (سمية) و (أيمن) عن الفاروق عمر . . إن ذلك سيكون ممتعاً حقاً . . فليقفز علاء من فراشه . . سيكون ممتعاً حقاً . . فليقفز علاء من فراشه . . وليتهيأ للقاء أمير المؤمنين عمر بن الخطاب . .

ونهض علاء . . فتناول القصة من مكتبته . . ورجع إلى فراشه فاتكأ . . وراح يطالع

مستغرقاً بين سطورها المتوهجة بالنور والإيمان.

ها إني أرى النعاس قد دب إلى جفنيك . . يا برعم الإسلام . . حسناً . . إن عليك يا علاء يا بني أن تنام الآن . . وفي الغد إن شاء الله نلتقي . . .

قال علاء كمن أفاق من غفوته :

- ولكن . . صوت من أنت أيها الهاتف من وراء الغيب ؟!

- لا . . لا . ألم أقل لك إنك قد تعبت وأصابك النعاس ؟! حاول أن تنام الآن . .

ودعني أستودعك الله . . على أمل اللقاء في مساء الغد أيها المسلم الصغير . .

- فأنت إذن ؟!

- أجل . . . أنا الفاروق عمر بن الخطاب . .

- فإني أرجوك يا سيدي أن لا ترحل الآن . . وانظر . . انظر إلى عيني . . إنهما يقظتان تماماً . . ولست بمتعب أبداً . . إني في غاية الشوق واللهفة إلى لقائك يا سيدي . . !

- حسناً . ونحن يا بني . . لا تزال أرواحنا تشتاق إلى كل برعم من براعم الإسلام . . فقد طالما سمعنا رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول :

(متى ألقى أحبابي؟ متى ألقى أحبابي ؟!)

فكنا نقول : ونحن يا رسول الله . . ألسنا أحبابك؟! فيقول صلى الله عليه وسلم :

(بل أنتم أصحابي . . وإن أحبابي هم الذين يؤمنون بي ولم يروني).

فهنيئاً لكم يا أحباب رسول الله . . وأنت يا برعماً من براعم الإسلام يا علاء . . هنيئاً لك هذه التنشئة الطيبة في رحاب الإسلام . .

قال علاء :

- بل أنتم يا أصحاب رسول الله صلى الله عليه وسلم . . خير الناس بعد الانبياء . . وإنما نحن ثمرات من ثمراتكم . . ولكن عفواً يا سيدي أمير المؤمنين . . حدثني بربك كيف نشأت . . ومتى أسلمت واتبعت رسول الله صلى الله عليه وسلم . .

فإني في لهفة إلى معرفة كل شيء عنك يا صاحب رسول الله . .

قال الفاروق :

- تعلم أيها المسلم الصغير أن رسول الله صلى الله عليه وسلم . . ولد عام الفيل . . أما أنا . . فقد ولدت بعد ثلاث عشرة سنة من عام الفيل . . ولم يكن لوالدي إلا أختي فاطمة . . وكان أبي الخطاب بن نفيل العدوي راعياً فقيراً يجوب أودية مكة طيلة النهار . . يتلمس العشب لأغنامه . . حتى إذا دلفت شمس النهار إلى المغيب . . آب إلى بيته المتواضع متعباً خائر القوى . .

ونشأت في كنف أبوي فإذا أنا شاب جلد قوي . . ضخم الجسم طويل القامة . . أسمر الوجه . . فكنت في الجاهلية معروفاً بين شباب مكة بالعنفوان وقوة الشكيمة . . فارساً بارزاً . . ومحارباً تخشى الأبطال صولته . .

وكنت مع ذلك كله غارقاً في اللهو والملذات كسائر شباب قومي . .

فلما بعث رسول الله بالاسلام . . كان شيطاني يغريني بتعذيب الضعفاء من المسلمين . . وإيذائهم . . لكن الذي كان يهشم كبريائي . . ويرد عنفواني ضعفاً . . صبر أولئك الضعفاء على أذى قومهم . . كان أحدهم ينال منا شر ألوان التنكيل والإيذاء . . فلا يرده ذلك عن دينه . . بل يزيده تمسكاً به . . وما يزيد وهو تحت سياط العذاب على أن يقول : لا إله إلا الله محمد رسول الله . . فكان ذلك يزلزلنا . . ويزعزع كبرياءنا .

وكنت في الجاهلية واحداً من القلة الذين تعلموا القراءة والكتابة . . فلما وجدت من حال المسلمين ذلك الصبر على ما يذيقهم مشركو مكة من البلاء والفتنة . . قلت في نفسي :

- لعل هؤلاء الناس على الحق المبين . . فما يمنعني أن أسمع إلى هذا القرآن الذي يقولون إن الله أنزله على قلب نبيهم محمد؟!

قال علاء مستفسراً في شغف واهتمام :

- هيه . . ولكن كيف ؟!

قال الفاروق متابعاً حديثه :

- وجعلت أتتبع محمداً . . . حتى إذا قام عند الكعبة يصلي ويقرأ القرآن . . تخفيت تحت أستار الكعبة قريباً منه أستمع إلى ما يقرأ . . فلما سمعت القرآن أدركت أنه ليس كلام بشر . . فإني كنت من أعلم قومي بالشعر فما هو بالشعر . . ولا هو من كلام الكهان . .

ولا هو سحر . . فقلت في نفسي :

ما أحسن هذا الكلام وأكرمه . !

وعندما انصرفت كان رأسي يموج بأفكار متصارعة شتى . . فمررت في طريقي بامرأة مسلمة كانت تتهيأ مع بعض المسلمين الضعفاء للهجرة من مكة إلى الحبشة فقلت لها :

- هل أنتم مهاجرون حقاً يا أم عبد الله !!؟

- نعم يا ابن الخطاب . . والله لنخرجن مهاجرين في أرض الله . . فراراً بديننا من إيذائكم وقهركم . . حتى يجعل الله لنا من أمرنا فرجاً ومخرجاً . .

فقلت لها وقد حز ذلك في نفسي :

- صحبكم الله ورعاكم يا أم عبد الله . .

ولقد بلغني بعد ذلك أنها قالت لزوجها حين رجع :

ولقد رأيت عمر يا أبا عبد الله . . فإني رأيت منه رقة وحزناً علينا . .

فقال زوجها ساخراً لما كان يعلم من شدتي على المسلمين آنذاك :

- لعلك طمعت في إسلامه يا أم عبد الله . . ؟ فإني لا أرى أنه يسلم حتى يسلم حمار الخطاب . .

ومضيت في طريقي حتى أتيت قومي في مجلسهم . . وكانوا يتحاورون في أمر محمد . . يريدون قتله قبل أن يتعاظم أمره بين العرب . . فما زالوا بي يمتدحون قوتي وشدة بأسي . . ويذكرونني بدين الآباء والأجداد . . حتى أغراني شيطاني بإرادة قتل محمد . .

فقمت متوشحاً سيفي أسأل الناس: أين يقيم محمد . . فرآني أحدهم غاضباً أخبط على وجهي . . فاستوقفني وقال لي:

- سمعت أنك تطلب محمداً لتقتله يا ابن الخطاب . .

- أجل . . فهل تعرف مكانه . . ؟

وقال الرجل كأنما كان يريد أن يصرف وجهي عن محمد خوفاً عليه:

- ولكن أولى بك يا ابن الخطاب أن تؤدب أختك (فاطمة) وزوجها (سعيد بن زيد) فإنهما تركا دين آبائك وأجدادك وتابعا محمداً على دينه . .

فلما سمعت ذلك طار صوابي . . فتركت الرجل وتوجهت من فوري . . فجئت أختي فاطمة . . فلما كنت بالباب سمعت قراءة لم أتبين شيئاً منها . . فقرعت الباب . .

ودخلت على أختي فأمسكت بها أريد قتلها . . وأراد صهري سعيد بن زيد أن يحول بين زوجته وبيني . . فضربته فخر على الأرض . . ثم تقدمت من أختي أسألها بغضب عنيف:

- أحقاً ما بلغني عنك . . أنك تابعت محمداً على دينه . .

فقالت فاطمة:

- أجل لقد أسلمت أنا وزوجي . .

فضربتها فشججت رأسها . . فلما رأيت الدم يسيل على وجهها ارتد لي صوابي . . فقلت:

- فما تلك القراءة التي كنتم تقرؤون قبل مجيئي؟!

قالت فاطمة وقد طمعت في إسلامي:

- إنه القرآن . . كلام الله الذي أنزله على قلب محمد صلى الله عليه وسلم . . فلما طلبت منها أن أقرأ شيئاً منه قالت:

- إنه لقرآن كريم لا يمسه إلا المطهرون . . وأنت على شركك نجس . . فقم وتطهر . . . فتطهرت فناولتني صفحة جعلت اقرأ فيها:

(طه . ما أنزلنا عليك القرآن لتشقى . إلا تذكرة لمن يخشى . .)

فرقّ له قلبي . . ولم أتمالك أن بكيت

وداخلني الإسلام . . فقلت لأختي :

- دلوني على مكان محمد .

وسمع ذلك خباب بن الأرث الذي كان يقرىء صهري وأختي القرآن . . وكان قد تخفى حين سمع صوتي . . فخرج إلي مسروراً طامعاً في إسلامي . . فقال :

- أبشر يا عمر . . والله إني لأرجو أن يكون الله قد خصك بدعوة نبيه! . . فإني سمعته أمس يقول :

(الله أيد الإسلام بأحد الرجلين إليك . . بأبي جهل بن هشام . . أو بعمر بن الخطاب . .) فالله الله يا عمر . . هيا اذهب من فورك إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم . . فإنه في دار الأرقم بن أبي الأرقم . .

ومضيت من فوري . . وأتيت دار الأرقم . . فقرعت الباب . . وفتح الباب حمزة بن عبد المطلب (عم النبي) . . فأخذ بيدي حتى أدخلني على رسول الله صلى الله عليه وسلم . . فقال رسول الله (دعوه . .) فتركوني . . ونهض النبي فأخذ بمجامع ثوبي . . وشدني في قوة شعرت حيالها كأني هر هزيل لما أخذني من هيبة النبي الذي قال لي في لهجة صارمة :

- ما جاء بك يا ابن الخطاب . . ؟ فوالله ما أرى أن تنزع عنك ثوب الجاهلية حتى ينزل الله بك قارعة تزلزلك . .

ولما رأى رسول الله ضعفي أمام جلال الحق أشفق علي فقال :

- أسلم يا ابن الخطاب . . فقلت :

- أشهد أن لا إله إلا الله . . وأن محمداً رسول الله . .

فكبر النبي الكريم . . وكبر من كان بالمجلس . . ثم قلت من فوري :

- ألسنا على الحق يا رسول الله . . ! فإني أرى أن تنطلق بنا حتى نطوف بشوارع مكة معلنين إسلامنا على الناس . . مستهينين بجبروتهم وطغيانهم

فخرجنا . . وكان لمشهدنا زلزلة في مكة . . وأصاب المشركين بذلك كآبة بدت على وجوه القوم . . وسماني رسول الله يومها (الفاروق) .

كان علاء يحس كأن الإيمان يغمر قلبه . . حتى يتسرب في العالم من حوله . . وكان في داخله بطل صغير . . وبرعم من براعم الإسلام . . يهفو إلى معانقة ذلك البطل الكبير . . والعلم الشامخ الذي أعز الله به دين الإسلام الحنيف . .

وتهادى إلى سمعه صوت لم يتعرف إليه . . لكنه أدرك أنه يناديه . . ! وقبل أن يسأل ويتبين . . . فتح الباب . . . وأطل وجه شيخ أبيض أبلج . . زانته لحية بيضاء تغطي صدره . . فألقى السلام . . واستأذن في الجلوس . . وبعد أن استرد أنفاسه اللاهثة ابتدر بالقول :

- لا بد أنك تتساءل : من يكون هذا الشيخ الهرم الذي دخل علي دون سابق صحبة أو تعارف . . قال علاء وقد ازدادت دهشته :

- أجل يا سيدي . . من أنت . . ؟ وما الذي جاء بك؟ . . وهل من خدمة أؤديها إليك . . ؟!

قال الشيخ في لهجة هادئة رزينة :

- لم أقصدك يا بني في خدمة تؤديها إلي . . وإنما أنا الذي سخرتني الأقدار لأكون في خدمة أمثالك . . من براعم الإسلام الباحثين عن الحق . . المتطلعين إلى مستقبل إسلامي مشرق . . على خطى الأعلام الشامخين من أمة محمد (صلى الله عليه وسلم) . . وعملي يا بني . . يقتصر على إقامة جسر يصل بين الحاضر والماضي . . ويجمع بين الأجيال تحت سقف واحد . .

قال علاء وقد تلهف إلى معرفة هذا الشيخ الكبير :

- فمن تكون إذن . . قل لي بربك يا سيدي . . !؟

- أنا . . أنا يا بني كتاب الزمان . . عمري آلاف السنين . . وعيت في ذاكرتي كل ما كان من تاريخ بني الإنسان . . وحين بعث الله خاتم رسله وأنبيائه . . محمد عليه الصلاة والسلام . . أدركت بفطرتي الحق . . فأعلنت إسلامي . . وصحبت النبي

(صلى الله عليه وسلم) وتعرفت إلى أصحابه الكرام. . منارات الهدى. . وأعلام النور.

وأنا اليوم في ضيافتك. . لأتابع معك خيوط قصة حياة الفاروق عمر بن الخطاب رضي الله تعالى عنه.

قال علاء في لهجة حزينة:

- أتعني أنه انصرف. . ولن يعود؟!

- أما أنه انصرف. . فقد رأيته منذ برهة يهدر ماضياً إلى حيث لا أدري. . وأما أنه لن يعود. . فهذا أكبر من مساحة علمي. . وأنا إنما أدوّن ما كان. . لا علم لي بما سيكون. . ولكن لا تحزن يا صغيري. . فإني هنا الآن لأحدثك حديث الفاروق عمر كما وعيته في ذاكرتي. . فلا عليك يا بني. .

وأطرق علاء. . وقد علت وجهه ملامح الكآبة والحزن. . ثم ما لبث أن رفع رأسه وقال مخاطباً الشيخ الكبير (كتاب الزمان):

لقد حدثني الفاروق عن إسلامه. . فهل لكتاب الزمان أن يحكي لي ما كان من أمره بعد ذلك؟!.

- بكل سرور يا برعم الإسلام. . يا علاء قد علمت يا بني أن الله أعز الإسلام بعمر بن الخطاب. . منذ أن أسلم. . ولعل من أوضح الشواهد على ذلك خروج المسلمين مهاجرين من مكة إلى المدينة سراً. . وتحت ستار الظلام. . . لكن عمر بن الخطاب . . الذي نال المسلمون من أذاه ما نالوا قبل أن يسلم. . أبت عليه عزة الإسلام يوم أراد من قريش. . لينالهم بذلك الإيذاء. . ما عساه يكفر عما فرط منه قبل ذلك في حق المسلمين. .

قال علاء متلهفاً:

- هيه. . حدثني يا سيدي عن هجرة الفاروق.

- وقف عمر بين المشركين وقد ضمهم مجلسهم حول الكعبة. . فجعل يهدر بصوته الجهوري متحدياً كل من بالمجلس:

- من أراد أن تفقده أمه. . أو ترمل زوجته. . أو ييتم أولاده. . فليتبعني وراء هذا الوادي. . فإني سألحق بإخواني مهاجراً في سبيل الله.

ولما لم يسمع ذات شفة من واحد منهم . . قال مستهتراً بهم في عنف وعزة وإباء :

- شاهت هذه الوجوه . . وقبحها الله . .

ثم انصرف الفاروق إلى شأنه يهدر هدراً . . والقوم كلهم صامتون قد أصيبوا بالذلة والمهانة . .

وأطرق الشيخ كتاب الزمان برهة . . ثم رفع رأسه ليقول :

- وهبط عمر المدينة المنورة . . وتبوأ مكانة طيبة عند رسول الله . . حتى كان الرجل الثاني بعد أبي بكر رضي الله عنه . .

وكان عمر بن الخطاب في صحبة النبي الكريم . . يشهد معه المشاهد والغزوات جميعاً . . ويجاهد في الله حق جهاده . . لا يخاف في الله لومة لائم . . حتى يكون أحد العشرة الذين بشرهم رسول الله بالجنة . .

لقد أحال الإسلام عمر بن الخطاب خلقاً آخر . . فإذا هو قوي في تواضع . . صارم في لين . . عالم في فطانة . . عرفته ساحات الجهاد فارساً لا يشق له غبار . . كما عرفته جنبات المسجد عابداً مطمئناً لله تعالى . .

كيف لا . . وهو الذي عاش في صحبة رسول الله صلى الله عليه وسلم . . ينهل من معين النبوة . . ويرشف من نور القرآن . . ويحرص على كل ما يرضي الله ورسوله . . ! حتى لحق النبي الكريم صلى الله عليه وسلم بربه وهو راض عنه . . ثم كان مع خليفته الصديق أبي بكر على خير سيرة . . وكان خير وزير له يعينه على إنفاذ حكم الله . . والتزام سنّة رسول الله . . فمات راضياً عنه . . حتى إنه استخلفه من بعده ليقوم على أمر المسلمين . . وكان ذلك يوماً مشهوداً في تاريخ الإسلام . .

6- قصص الطبيعة:

تستخدم كثيراً للتوضيح ولتعليم عادات الحيوان وقوانين نمو النبات ، وبهدف إثارة الاهتمام بالعالم وزيادة الثقافة والمعرفة في هذا المجال .

وكثيراً ما تستعمل هذه القصص من قبل المدرسين كوسيلة لتعلم الصغار الحقائق العلمية وهي بذلك تساعد المناهج المدرسية ، وتسعى إلى تنمية مدارك الأطفال وإثراء

تصوراتهم وهي تزودهم بقوة التخيل والمشاركة في العواطف وتزيد ألوان الثقافة العلمية عندهم وتعرفهم بالعالم حياة الآخرين وأثرهم على الإنسان مثل قصة السنجاب التالية :

السنجاب الجميل

السنجاب حيوان ، جميل ، خفيف الحركة ، يقفز من شجرة إلى أخرى برشاقة غريبة .

وهو يعيش في الغابات

حان وقت الطعام ، وها هو ذا السنجاب يقشر جوزة ليأكلها بأسنانه الحادة .

ما أجمل ذنبه الكثيف الطويل .

بيت السنجاب يكون عادة في تجويف الأشجار . وهذا طائر جميل جاء يزور السنجاب في بيته .

عندما يأتي الخريف ، يطمر السنجاب الأثمار في التربة لتكون له مؤونة في الشتاء .

إنه حيوان ذكي ، نشيط .

وحين تسقط الثلوج وتغمر الأرض ، ينبش السنجاب الأثمار التي طمرها في الخريف ، ويأكلها .

ولولا حرصه هذا لمات من الجوع .

ثم يحمل الأثمار التي نبشها ويعود بها إلى بيته ليتغذى بها وينعم بطعمها اللذيذ .

هذه هي الأم تعلم صغارها القفز من شجرة إلى أخرى . رفعت الصغار أذنابها الطويلة ، مستعدة للقفز دون خوف .

والسنجاب يمكنه أن يصبح أليفاً . وهو الآن يعيش في المزرعة بين الحيوانات والطيور ، دون أن يهرب إلى الغابة .

وهذا سنجاب كبير الجثة ، يعيش في مناطق امريكا ، وهو مسالم لا يضايق أي حيوان في الغابة .

سنجابان يتحادثان حديثاً ودياً . هل يتكلمان عن شجرة البندق المثقلة بالأثمار؟ أم هل يتهامسان عن شجرة الجوز الغنية بالحمل؟ إنهما صديقان قديمان؟

هذا الغزال الوديع، اللطيف، ينظر إلى السنجاب الواقف على الغصن.

والسنجاب يحدق فيه وهو يقول له:

- هل صادفت أخي في الغابة؟ ذهب ولم يعد منذ الصباح.

يقف هذا السنجاب على غصن شجرة مرتفعة، متأملاً حبات اللوز عن بعد وهو يستعد ليقفز إليها قفزة طويلة. السنجاب يكسر اللوز بأسنانه ثم يأكل اللب.

أما هذا السنجاب فلونه أحمر بعكس السنجاب الأبرش في بلادنا، ويعيش في كندا.

وهو ثرثار لا يتوقف عن الصراخ. والدب الأسود يمر به دون أن يرد عليه.

إنه لا يخاف من صراخه، ولا يهتم به.

هذا سنجاب يطير في الجو مسافة طويلة. ويسمى السنجاب الطائر.

وهو أصغر سنجاب عرفه العالم.

7- قصص الفكاهة:

وهي مجموعة الحكايات الهزلية، والمضحكة للأطفال لكنها يجب أن تكون قصصاً مرحة نابعة من الإحساس العميق بالعلاقات بين الأشياء. وهي ذات فائدة كبيرة للأطفال ويحبونها إلى درجة التكرار وقد تفيد صحة الطفل في تمرين عضلات الصوت والاسترخاء وخصوصاً في الصفوف الابتدائية. ويمكن استعمالها كفواصل بين الدروس العلمية والنظرية المكثفة يستريح فيها الأطفال ويسترخون من عناء الدراسة فيشعرون بالتحرر من التحكم المدرسي المفروض عليهم ويشعرون بالهدوء والراحة والفكاهة والمرح. وذلك إلى جانب تعلمه الحقائق وأنماط السلوك الحسن. هذا اللون من القصص يجب أن يكون لديه نوع من المهارة في السرد مثل الحركة في اللسان، الفم، والعينين وقسمات الوجه.

وفيما يلي قصة تمثل هذا النوع وهي قصة (فيل الأمير) بقلم حسني فريز.

فيل الأمير

يحكى أن أميراً كان يعيش في قرية كبيرة، وحول القرية مزارع جميلة، فيها الينابيع الجارية، والوديان الكثيرة والأشجار المثمرة. وكان ذلك الأمير محبوباً عند الناس، يحكم بينهم بالعدل. ويساعد الفقراء والمحتاجين، يأتي الناس إلى قصره، يسهرون، ويتحدثون عن مزارعهم، وعن القمح والحبوب، وعن البساتين، ويقصون القصص، فإذا حل وقت النوم انصرفوا إلى بيوتهم.

وظلوا يعيشون حياة طيبة، حتى هرم الأمير وكبرت سنه، وساءت صحته فاقتنى فيلاً، وصار يدلله، وأصبح الفيل أليفاً لا يخاف منه الناس، يطعمونه بأيديهم، ويمازحونه. وصار الأمير لا يهتم إلا بالفيل، وبنفسه فقط، ولا يتفقد أحوال الناس، وإذا اشتكى له رجل فقير ضعيف على رجل قوي لم ينظر في شكواه. فكثر بين الناس الخصام، واشتد النزاع، وصار الأشرار يعتدون على الناس الطيبين، فخربت بعض المزارع، وقل الخير، وزاد التعب، والشكوى، وعمت المصيبة.

وقد زاد فيل الأمير في الأذى، فصار يخرج إلى المزارع، ويتجول فيها فيدوس على الزرع، ويكسر أغصان الشجر. ولم يقدر أحد من أصحاب المزارع أو البساتين أن يمنع الفيل من هذا التخريب خوفاً من الأمير.

وهكذا كثرت أضرار الفيل، وقل اهتمام الأمير بالناس، وازدادت قسوته عليهم وإهماله لهم، فاجتمع أهل القرية، وراحوا يتحدثون عن الأمير، وعن الفيل. وبعد حديث طويل، وبعد أخذ ورد وصياح عال، اتفقوا على أن يكلموا الأمير.

فاختاروا من بينهم جماعة تذهب إليه على أن يشرح واحد منهم الأضرار الشديدة التي أصابت المزارع من الفيل المدلل.

وبما أن الأمير أصبح عصبي المزاج ولا يسمع لاحد شكوى ولا يقبل على فيله دعوى، فقد خاف الرجل على نفسه. وقال أنا لا أستطيع أن أقول به كل شيء، فقد يقتلني الأمير.

فقالوا إننا كلنا معك، وهو لن يقتلك إذا عرف أنك تتكلم عنا.

فقال الرجل واسمه أبو شجاع : إسمعوا : سندخل كلنا على الأمير ، وأنا الذي أبدأ بالكلام فأقول له : فيلك أيها الأمير .

فيقول الأمير : ماذا تريدون بالفيل .

فتقولون بصوت واحد ، إن الفيل أتلف المزارع .

فإذا قلتم كلكم هذا الكلام ، فإن الأمير يرفع عنا أذى الفيل الخبيث ، ولكن إذا سكتم وخفتم ، فإن الفيل سيظل يتلف الزرع ويهلك الشجر .

قال الجميع : هذا رأي حكيم ، هذا كلام صحيح يا أبا شجاع .

ونهضوا من وقتهم وذهبوا إلى قصر الأمير واستأذنوا في الدخول عليه ، فأذن لهم ، ولما جلسوا نظروا إلى الأمير ، فإذا هو غاضب ، وعيناه تقدحان شرراً ، وقد وقف بجانبه أربعة جنود كأنهم الشياطين ، فداخلهم الخوف .

فقال الأمير : لقد مضى علي وقت طويل لم أر واحداً منكم ، فما الذي جاء بكم؟

فصار كل واحد منهم ينظر إلى الآخر ، ونظروا إلى أبي شجاع لكي يتكلم .

فأعاد الأمير السؤال وقال : ما الذي جاء بكم؟

وهنا سعل أبو شجاع ، ثم مسح شاربيه بيده وقال : أطال الله عمر الأمير ، وأسعد أيامه . إننا جئنا من أجل الفيل .

قال الأمير : وما شأن الفيل؟ تكلم . عجّل .

فنظر أبو شجاع إلى أصحابه عن يمينه وشماله ، فلم يفتح أحد منهم فمه بكلمة . ومرت لحظات قليلة ، ولم يفتح الله عليهم بشيء ، كأن ألسنتهم قد انعقدت . فقال أبو شجاع : إن فيلكم أيها الأمير يحتاج إلى فيلة .

فابتسم الأمير وقال : هذا ليس من شأنكم . اذهبوا وأنا أتدبر الأمر .

فخرجت الجماعة ، ولما رجعوا إلى إخوانهم وقف أبو شجاع بينهم وقال : هذه نتيجة الخوف والجبن . سوف تخرب مزارعكم أكثر مما خربت ، وسوف يزيد الشر في هذه القرية زيادة قبيحة .

8- القصص الدينية:

وهي القصص التي تشرح للطفل أموراً توضح له دينه، وتركز على بيان عظمة الخالق الله سبحانه وتعالى، وقدرته على الخلق، وتدبير الكون. وتظهر أثر الإيمان في نفوس البشر. وتبين التضحيات التي قدمها الرسول صلى الله عليه وسلم والصحابة والمسلمون في سبيل نشر الدعوة الإسلامية في كل مكان.

كما تشرح أركان الإسلام، وأركان الإيمان، وتعزز في نفس الطفل الإيمان بالله، وبرسله، وكتبه، وملائكته، واليوم الآخر.

وتحث الطفل بطريق غير مباشر على المعاني الفاضلة، وتبين له أن الخير يجب أن ينتصر على الشر وأن الحق سيعلو على الباطل وهذه قصة تشرح الصوم ومعانيه وهي من تأليف أحمد رفعت البدراوي.

الصوم

في اليوم التاسع والعشرين من شهر شعبان.. وفي طريق العودة من المدرسة إلى المنزل، سأل سامر أخاه:

- خالد.. هل أعلنوا في صفكم تعديل موعد بدء الدراسة غداً إلى الثامنة والنصف صباحاً؟

أجابه خالد:

- نعم هذا إن كان أول رمضان غداً بإذن الله، وإلا يبدأ التعديل صباح بعد غد..

وعندما التأم شمل الأسرة: الجد والجدة وسامر وخالد ووالدهما ووالدتهما - حول مائدة الغداء، بادر سامر بلهجته المحببة كلماته السريعة، إلى القول:

- كل عام وأنت بخير يا جدي، ويا أبي، ويا أمي.. ويا خالد!

ورد الجميع تهنئته في مرح، وأضاف الجد أبو إسماعيل:

- تهنئة مبكرة يا سامر.. يحتمل أن يكون أول رمضان غداً أو بعد غد.. أعاده الله عليكم جميعاً بالخير والعافية..

تساءل سامر :

- ولكن يا جدي ، لماذا لا يكون بدء شهر رمضان محدداً بيوم ثابت . . ؟

ابتسم الجد أبو إسماعيل وهو يقول :

- شهور السنة الهجرية كلها يا سامر ، تتبع في بدئها ظهور الهلال . . فمولد الهلال يكون إيذاناً ببدء الشهر الهجري الجديد .

تساءل خالد بدوره :

- كيف يا جدي؟

وقبل أن يجيب الجد ، تدخلت (أم خالد) موجهة حديثها إلى خالد وسامر :

- إنكما تشغلان جدكما عن الطعام . . ألا تؤجلان أسئلتكما إلى ما بعد الغداء؟!

قال سامر :

- يحتمل أن يكون غداً بإذن الله أول رمضان ، وعندي عشرات الأسئلة عن الصيام . . وأيضاً ، لا بد من أن نستعد للسحور!

قالت أم خالد :

- سنستعد بإذن الله يا سامر . . ولكن الآن ، عليك أن تكمل غداءك ، وتدع جدك يكمل غداءه .

وابتسم الجد في طيبة وحنان وهو يقول :

- اطمئن يا سامر . . سأجيب عن كل أسئلتك . . وأسئلة خالد ، بعد الغداء بإذن الله . .

بعد صلاة العصر جماعة . . غادر (أبو خالد) المنزل عائداً إلى عمله ، وجلس الجد في الشرفة ، كعادته ، يتناول القهوة . . وأسرع خالد وسامر يجلسان بالقرب منه . . ورحب بهما الجد وهو يقول :

- هيا يا حبيبي ، اذكرا ما عندكما من أسئلة . .

أسرع سامر يقول :

أولاً ، أرجو أن أعرف ، كيف سيعلم الناس ما إذا كان غداً أول رمضان أم لا . . قال الجد :

- سيستطلعون الهلال الليلة في كل الأقطار الإسلامية يا سامر . . فإذا ظهر الهلال وثبتت رؤيته في أي بلد . . وجب الصوم على كل المسلمين . . وإذا لم تثبت رؤيته كان غداً هو اليوم الثلاثون من شعبان . .

قال خالد :

- أحفظ حديثاً شريفاً عن رسول الله عليه الصلاة والسلام ، يقول :

(صوموا لرؤيته ، وأفطروا لرؤيته ، فإن غم عليكم فأكملوا عدة شعبان ثلاثين يوماً) .

قال الجد :

- صدق رسول الله صلى الله عليه وسلم . . أحسنت يا خالد . .

تساءل سامر :

- وهل يمكننا نحن أن نرى الهلال يا جدي . . !؟

أجابه الجد مبتسماً :

- إذا كانت قوة إبصارك سليمة تماماً ، وكانت السماء صافية ، يمكنك أن تشاهده . . فالهلال أول مولده يكون خطاً رفيعاً منحنياً ، من النور ، لا يستمر ظهوره الا فترة قصيرة :

قال خالد موجهاً حديثه إلى شقيقه سامر :

- ستدرسون في الجغرافيا (أوجه القمر) المختلفة ، وكيف يتغير من يوم إلى آخر . . تبعاً لاختلاف موقعه أثناء دورانه حول الأرض . .

أضاف الجد أبو إسماعيل :

- والليلة ، يكون الاتصال مستمراً بين كل الدول العربية والإسلامية حتى إذا ما ثبتت رؤيته في إحداها أبلغت بقية الدول . .

قال سامر :

- إذن، الليلة ليلة الرؤية . . هيا يا خالد، لننته من واجباتنا المدرسية، لنتابع أنباء الرؤية، ونستعد للسحور والصوم . . . !

وحيّا الحفيدان جدهما، وأسرعا إلى حجرتهما . .

بعد صلاة العشاء، كان أفراد الأسرة يتابعون الإذاعات العربية، شأنهم في ذلك شأن ملايين المسلمين في مختلف بقاع الأرض انتظاراً لما قد يذاع عن ثبوت رؤية هلال رمضان . . أمسك كل من خالد وسامر بمذياعه الصغير . . وانتحى والدهما بمذياع ثالث جانباً . . وجلس الباقون أمام الشاشة الصغيرة . .

وبين حين وآخر كان خالد وسامر يخرجان إلى الشرفة يتطلعان إلى مآذن المساجد القريبة التي تضاء عادة طوال ليالي رمضان . .

وبين وقت وآخر كانت المربية (أم سيد) تأتي لتسأل : ألم تثبت الرؤية بعد . . ؟!

وفجأة، أقبل سامر يصيح . . وقد رفع مذياعه الصغير في يده :

- جدي . . ! أبي . . . ! أمي . . . . غداً رمضان . . . اسمعوا . . . .

. . . كانت إذاعة المملكة العربية السعودية تعلن ثبوت رؤية هلال رمضان وتهنئ المسلمين بحلول شهر الصوم . . .

وبعد فترات متقاربة، توالى إعلان الإذاعات العربية المختلفة ثبوت الرؤية . . . . وأضيئت المآذن . . . وتبادل أفراد الأسرة التهاني . . . . وأسرعت (أم خالد) تستعد للسحور . . . وجلس الباقون يتابعون برنامجاً تليفزيونياً خاصاً عن الشهر المبارك . . . الحبيب إلى قلوب المؤمنين، شهر الطهر والبركات، والطاعة والعبادات، والبر والخيرات . . .

. . ولعودة رمضان فرحة يعرفها كل مسلم رسخ الإيمان في قلبه وذاق حلاوة الطاعة والخشوع بل لكل يوم فيه يصومه المسلم فرحة بصيامه وعبادته، وصدق رسول الله عليه الصلاة والسلام . قال (للصائم فرحتان : إذا أفطر فرح بفطره، وإذا لقي ربه فرح بصومه) .

سأل خالد جده :

- هل يصوم رمضان كل المسلمين في العالم يا جدي ؟!

أجاب الجد أبو إسماعيل :

- الغالبية العظمى تصوم يا خالد . . فصوم رمضان . . ركن من أركان الإسلام ، فرضه الله سبحانه وتعالى على المسلم العاقل البالغ ، الصحيح ، المقيم ، والمرأة الطاهرة . .

قال إسماعيل :

- إذن لا صيام على الكافر ، والمجنون ، والصبي ، ولا على المريض ، والمسافر ، ولا على العجوز ، ولا على المرأة الحامل أو المرضع أو الحائض والنفساء . .

أسرع سامر - تعقيباً على حديث والده - يقول :

- ولكني أصوم يا أبي ، وخالد يصوم ، وكثير من زملائي في المدرسة يصومون . . فهل هو مقبول منا؟

وابتسم الجد أبو إسماعيل ، وقال مطمئناً حفيديه :

- وصيامكم مقبول يا سامر ، إنكم تؤدون فريضة من فرائض الدين ، وعبادة هي أحد أركان الإسلام الخمسة . . فعملكم هذا حسن ، والله سبحانه وتعالى لا يضيع أجر من أحسن عملاً . .

. . وهؤلاء الذين ذكرهم والدك ، فئات مختلفة ، لكل منها حكمها . . .

منهم من لا يجب عليه الصيام مطلقاً . . كالكافر أو المجنون . . ومنهم من يحرم عليه الصيام كالحائض والنفساء ، لكن يجب عليهما القضاء بعد طهرهما .

ومنهم من يرخص لهم بالفطر وتجب عليهم الفدية ، مثل العجوز الذي لا يستطيع الصيام طوال أيام السنة ، وكذلك المريض مرضاً مزمناً دائماً لا يرجى شفاؤه . . فعليهم أن يطعموا مسكيناً عن كل يوم من أيام رمضان . .

ومنهم من يرخص لهم بالفطر ويجب عليهم القضاء ، مثل المريض الذي يرجى شفاؤه ، وكذلك المسافر .

أما الصبي ، وإن كان الصيام غير واجب عليه ، فإنه ينبغي لوالده ، أو ولي أمره ، أن يأمره بالصيام ما دام قادراً عليه ، حتى يعتاده من الصغر . . .

وعندئذ تلا خالد بصوته الرخيم قوله سبحانه وتعالى : بسم الله الرحمن الرحيم (فمن شهد منكم الشهر فليصمه ، ومن كان مريضاً أو على سفر فعدة من أيام أخر ، يريد الله بكم اليسر ولا يريد بكم العسر) . صدق الله العظيم .

قال الجد أبو إسماعيل :

- بارك الله فيك وعليك يا خالد . . ما أحسن فهمك ، وما أجمل تلاوتك للقرآن الكريم . . .

وتساءل سامر - فقال : حفظت في المدرسة من أستاذي حديثاً عن النبي صلى الله عليه وسلم ، يقول فيه :

(إنما الأعمال بالنيات ، وإنما لكل امرئ ما نوى) ، فكيف تنوي الصوم يا جدي؟

ومتى . . . ؟ وهل تنوي صوم الشهر كله مرة واحدة؟ وماذا تقول . . ؟ !

أجاب الجد :

- أسئلة قيمة يا سامر . . فالنية ركن من أركان الصوم ولا يصح الصوم إلا بالنية . . قال عليه الصلاة والسلام (من لم يجمع الصيام قبل الفجر فلا صيام له) . . ومعنى (يجمع) ينوي ويعزم . . والنية لا بد من أن تكون قبل الفجر من كل ليلة من ليالي شهر رمضان . وتجوز النية في أي وقت من الليل ، ومن أوله بعد المغرب إلى طلوع الفجر . .

والمهم في النية هو القصد والعزم ، على أداء فريضة الصوم طاعة لله . . فالنية عمل قلبي ، لا يشترط فيها النطق باللسان ، المهم أن تقول بقلبك : نويت صوم غد من شهر رمضان لله) .

وإذا أنت تناولت سحورك وأنت تقصد أن يقويك السحور على الصيام وإذا امتنعت عن الطعام والشراب عند الفجر ، لأنك ستصوم . . كان ذلك نية وصح صومك . .

قال سامر بلهجته المحببة :

- بارك الله فيك وعليك يا جدي . . !

وابتسم الجميع لدعابة سامر . . ثم قال خالد :

- والركن الثاني من أركان الصوم أن نمتنع عن الطعام والشراب من طلوع الفجر حتى غروب الشمس .

قال والده إسماعيل :

- أحسنت يا خالد لكن الامتناع لا يكون عن الطعام والشراب فحسب ، بل عن كل ما نهى الله سبحانه وتعالى عنه . .

قال عليه الصلاة والسلام (رب صائم ليس له من صيامه إلا الجوع ، ورب قائم ليس له من قيامه إلا السهر) . . فيجب على الصائم أن يتجنب اللغو والسباب والألفاظ المبتذلة ، حتى إذا جادله سفيه ، أو سابه بذيء ، أعرض عنه وقال : اللهم إني صائم ، اللهم إني صائم . .

قال الجد أبو إسماعيل مكملاً الحديث :

- كما يجب على الصائم أن يتجنب الكذب والغيبة ، والنميمة ، وشهادة الزور . . وإذا كان المسلم مطالباًبأن يبتعد عن هذه الأعمال الذميمة في كل وقت ، فيجب عليه أن يجتنبها تماماً في شهر رمضان حتى لا يبطل صومه . .

قال خالد :

- بعد أن عرفنا ما يجب على الصائم أن يتجنبه . . نرجو أن نعرف ما يستحب للصائم أن يفعله .

وقبل أن يجيب الجد ، أسرع سامر يقول :

- السحور . . ! من المستحب أن نتسحر . . أليس كذلك يا جدي . . ؟!

وابتسم الجميع - دون تعليق على هذا الاهتمام العظيم من سامر بالسحور - وقال الجد أبو إسماعيل :

- نعم يا سامر، السحور مستحب . . وقد قال رسول الله عليه الصلاة والسلام : (تسحروا فإن في السحور بركة) . . فالسحور يقوي الصائم ويزيد من نشاطه، ويهون عليه الصيام . . فالله - - سبحانه وتعالى - لم يفرض علينا الصوم إرهاقا أو تعذيباً أو إضعافاً للجسم . . . بل فرضه تطهير للنفس، وتصفية للروح، وصحة للجسم . .

ووقت السحور من منتصف الليل إلى طلوع الفجر، والمستحب تأخيره : على أن يكون بين الانتهاء منه وصلاة الفجر وقت كاف للاستعداد للصلاة . . وقد روى عن صحابة رسول الله صلى الله عليه وسلم أنهم كانوا أعجل الناس إفطاراً أبطأهم سحوراً . .

تساءل خالد :

- إذن، فمن المستحب أيضاً تعجيل الإفطار ؟

قال الجد أبو إسماعيل :

- نعم يا خالد، فالمستحب أن يفطر الصائم - متى تحقق غروب الشمس - قبل صلاة المغرب . . يفطر على تمر أو رطب أو على ما يناسبه ولو كان جرعة ماء . . ويصلي المغرب ثم يتناول طعام الإفطار .

قال خالد :

- التمر مفيد جداً يا جدي . . ويعتبر من أجود الأغذية وأكثرها فائدة للجسم، ويستطيع الإنسان أن يتناوله وحده مدة طويلة . . لقد درسنا أنه يحتوي على نسبة كبيرة من المواد السكرية والبروتينية والأملاح المعدنية . . وقرأت مرة بحثاً لأحد خبراء التغذية أن التمر إذا أخذ معه اللبن : كان غذاء كاملاً من كل الوجوه . .

قال الجد أبو إسماعيل :

- حياك الله يا خالد . . وهذا من فضل الله على عباده، فالتمر متوافر وثمنه مناسب لمحدودي الدخل . .

وقال إسماعيل :

- المهم في الإفطار، وفي السحور، ألا يسرف المرء في تناول الطعام . . .

قالت أم خالد :

- بعض الناس يعتقدون أن الإفراط في تناول ألوان اللحوم المختلفة ، وأصناف الحلوى ، والعديد من المشهيات . . وكل ما لذ وطاب من المأكل أو الشراب - يعينهم على مقاومة العطش والتغلب على الجوع . حتى إنهم يصابون بالتخمة . . !

قال إسماعيل مؤيداً ومكملاً حديث أم خالد :

- وبعضهم يسرف في السهر . . في المقاهي أو الملاهي وكأن شهر رمضان موسم للهو والترفيه . . !! وكما يسرفون في السهر ليلاً ، يسرفون في النوم نهاراً . . . يهملون أعمالهم ويكسلون عن واجباتهم ، متعللين بالصيام . . !!

قال الجد أبو إسماعيل :

- هؤلاء الذين يجعلون بطونهم مخزناً لألوان الطعام والشراب والحلوى . . وأولئك الذين يجعلون من نهار رمضان موسماً للتعطل أو الكسل ؛ ومن ليله موسماً للهو والترفيه . . كلهم مخطئون . . وأمرهم عجيب . . !! فإذا كان الاعتدال في الطعام والشراب مطلوباً ، بل واجباً طوال أيام السنة . . فكيف نضيع الفرصة التي أكرمنا الله فأتاحها لنا في شهر رمضان . . ؟! ومن فوائد الصوم فائدته الصحية للجسم ، وكلنا نعلم أن الأطباء ينصحون معظم المرضى - حتى مرضى القلب - بالصوم أو بالحمية . .

قال خالد :

- أحفظ حديثاً شريفاً عن رسول الله صلى الله عليه وسلم : (نحن قوم لا نأكل حتى نجوع ، وإذا أكلنا لا نشبع) .

قال الجد :

- صدق رسول الله عليه الصلاة والسلام . . أحسنت يا خالد . .

وتساءل سامر - وكأنما خشي أن لا يكمل جده الحديث عن خطأ المسرفين في سهرات اللهو في رمضان - قال :

. . والذين يطيلون السهر في رمضان ؟ . . لنفرض أن (التليفزيون) يعرض متأخراً أحد الأفلام (السينمائية) وسهرت أشاهده ؟!

وابتسم الجميع لهذا التساؤل الطريف . . وأجابه الجد :

- لم يقل أحد بمنع السهر في رمضان يا سامر . . ! ولا بأس بمشاهدة فيلم سينمائي جيد أخلاقي خال من الإثارة المبتذلة والتهريج الرخيص . . ولا بأس بسهرة عائلية تجمع شمل الأهل والأقارب أو الأصدقاء . . ولكن ما يجب أن نتجنبه ونستنكره ، هو إسراف البعض في سهر الليل بطوله في دور اللهو . . أو إسرافهم في إحياء السهرات الصاخبة الحافلة بالعبث والغناء والرقص . . ! والتي تمتد إلى قبيل الفجر . . !

قال أبو خالد مستنكراً :

- وللأسف أن بعضهم لا يخجل ولا يستحي أن يعلن عن هذه الحفلات والعياذ بالله . . !

قال خالد :

- شهر رمضان هو موسم الإطاعة والتقرب إلى الله . . وشهر البر والإحسان . .

قال الجد أبو إسماعيل :

- حياك الله يا خالد . . إنه شهر الصفاء الروحي ، شهر تطهير النفوس والقلوب . . شهر واحد في السنة كلها . . علينا أن نحيي لياليه بكل ما يقربنا إلى الله سبحانه وتعالى : بالصلاة وبتلاوة القرآن ، بالتسبيح والتكبير والاستغفار والصلاة والسلام على رسول الله . . بقراءة سير الأنبياء والصالحين . . باستذكار كتب التفسير والحديث - والمهم أن لا يطول السهر عن الحد المقبول والمستطاع ، دون إجهاد أو إرهاق ، حتى لا يؤثر على نشاطنا وأعمالنا في اليوم التالي :

تساءل سامر :

- وإذا كان لدي من الدروس والواجبات المدرسية ما يضطرني إلى السهر . !؟!

أجابه الجد أبو إسماعيل مطمئناً:

- إن طلب العلم فريضة على كل مسلم يا سامر.. وأنت باجتهادك في دروسك وواجباتك تؤدي هذه الفريضة.. ولك الأجر والثواب.. والتوفيق من الله..

لاحظ سامر أن والدته تكرر التطلع إلى الساعة.. وأدرك ما يجول في خاطرها.. فأسرع يقول:

- إن سهرتنا هذه يا أمي من السهرات المستحبة، إنها سهرة علم..!

وابتسم الجميع.. وقالت أم خالد وهي تهم بالنهوض:

- لا تنس يا سامر أن جدك يحيي ليالي رمضان بالصلاة وتلاوة القرآن.. ولا تنس أيضاً أني سأوقظكما بعد ساعتين للسحور.. هيا يا سامر. هيا يا خالد..

وقبل الحفيدان جدهما ووالدهما.. وانصرف كل إلى حجرته وهم يتبادلون التهاني بحلول شهر رمضان المبارك..

في المدرسة تبادل الجميع - أساتذة وموظفين وطلاباً - أجمل التهاني بحلول شهر رمضان المبارك.. ومر مدير المدرسة على معظم الصفوف خلال الدراسة مهنئاً راجياً للجميع صوماً مقبولاً..

وأعلنت إدارة المدرسة عن برنامج للاحتفال بذكرى غزوة بدر، وذكرى فتح مكة، وبليلة القدر، ودعت الطلاب إلى المشاركة في هذه الاحتفالات.

في الاستراحة بين الدروس كان التلاميذ يفاخر بعضهم بعضاً بالصيام.. والمواظبة على الصلاة.. وقراءة القرآن..

قال عدنان - أحد زملاء سامر - لرفاقه:

- سأصلي العشاء والتراويح بإذن الله كل يوم في المسجد..

وقال بلال - زميل آخر -:

- لقد صليت الفجر اليوم في المسجد.. وما أجمل صلاة الصبح جماعة.. لقد امتلأ المسجد بالمصلين وكأننا في صلاة الجمعة..! وقد رأيت الأستاذ ممدوحاً - أستاذ التاريخ، والأستاذ هاشماً - أستاذ الكيمياء.. وسلمت عليهما بعد الصلاة..

في طريق العودة إلى المنزل، قال سامر لأخيه:

- عدنان، زميلي، سيصلي العشاء والتراويح في المسجد.. وبلال صلى الصبح اليوم حاضراً جماعة في المسجد..

قال خالد:

- ومعظم زملائي يصلون العشاء والصبح جماعة في المسجد.... سنطلب الذهاب مع جدنا اليوم بإذن الله لصلاة العشاء والفجر..

بعد صلاة العصر، وبعد أن تلا الجد أبو إسماعيل كعادته كل يوم من أيام رمضان - ما تيسر له من القرآن الكريم.. نادى حفيديه اللذين أسرعا في سرور بالغ يلبيان النداء.. فقد كانا - بعد أن أتما واجباتهما المدرسية - في انتظار الوقت المناسب لاستكمال الحديث عن صوم رمضان وفضائله.

وبادر الجد الطيب حفيديه بقوله:

- عندي لكما مفاجأة سارة..! ماذا تتوقعان أن تكون..!

وتبادل الشقيقان النظرات والهمسات..

ونظر سامر إلى والدته- التي كانت تقف مبتسمة قريباً منهم - نظرة استفسار، لكنها لم تقل شيئاً..!

قال الجد والابتسامة لا تفارق وجهه:

- سترافقاني بإذن الله إلى المسجد لصلاة العشاء والتراويح.. وأيضاً لصلاة الفجر بإذن الله.

وقفز خالد وسامر في فرحة غامرة من مكانهما يعانقان جدهما ويقبلانه.. قال خالد:

- يا لها من مفاجأة سارة. لقد كنا، أنا وسامر - على وشك أن نرجوك اصطحابنا إلى المسجد..!

وقال سامر:

- الحمد لله.. ما نرجوه يتحقق قبل أن نطلبه.. إنها بركة رمضان...

وابتسم الجد سعيداً بفرحة حفيديه وقال :

- والآن . . هل لديكما من أسئلة . . ؟

- جدي ، هل أستطيع وأنا صائم ، أن أنظف أسناني بالفرشاة ؟!

- طبعاً يا سامر . . فمن المستحب للصائم أن ينظف أسنانه أثناء الصيام . . وقد كان رسول الله صلى الله عليه وسلم يتسوك ، أي ينظف أسنانه بالسواك - أول الليل وآخره ، وروي عنه صلوات الله وسلامه عليه أنه قال : (لولا أن أشق على أمتي لأمرتهم بالسواك عند كل وضوء) . . والفرشاة تقوم مقام السواك في تنظيف الأسنان . . والمضمضة والاستنشاق والاستحمام ، كل ذلك مباح أثناء الصيام ولكن مع الاحتياط حتى لا يتسرب الماء إلى الجوف . .

تساءل خالد :

وإذا تسربت قطرات من الماء رغماً عني . . ؟!

أجابه الجد أبو إسماعيل مطمئناً :

- إذا دخل الماء إلى جوفك عن غير قصد فصومك صحيح . .

وعاد سامر يتساءل :

- وإذا نسيت وشربت . . أو تناولت شيئاً يسيراً من الطعام . . ؟!

طمأنه الجد مبتسماً :

إذا شربت ، أو أكلت ، ناسياً . . وامتنعت فور تذكرك . . لم يبطل صومك ، وعليك أن تتم الصوم للمغرب .

وتساءلت أم خالد :

- وأنا أذوق الطعام . . وأنا صائمة ؟

أجابها الجد :

- وهذا جائز للضرورة . . مع الاحتياط طبعاً . .

وعادت أم خالد تسأل :

- إن الطبيب قد أمر لأم سيد، ببعض الحقن كعلاج . . تأخذ إحداها ظهراً . . فهل توقفها في رمضان . ؟

وأجابها الجد أبو إسماعيل :

- ولماذا توقفها . ؟! أنواع الحقن كلها . . تحت الجلد أو في العروق - كلها لا تبطل الصوم . . إلا إذا كسرت وشربت، وإذا كان الصوم يؤدي إلى اشتداد مرضها، أو يؤخر شفاءها، فقد رخص الله سبحانه وتعالى لها بالفطر . . وعليها (القضاء) بعد أن يتم شفاؤها بإذن الله . .

لم يفهم سامر معنى عبارة جده فتساءل :

- (وعليها القضاء)؟ وما معنى (القضاء) هنا؟!

وأجابته والدته :

- قضاء الصوم يا سامر، يعني أن تصوم أياماً بدل أيام اضطررت إلى إفطارها بعذر مقبول كالسفر أو المرض . .

تساءل خالد :

- وهل يجب قضاء الصوم بعد رمضان مباشرة . . ؟

أجابه الجد أبو إسماعيل موضحاً :

- لا يا خالد . . يمكن قضاء الصوم في أي شهر من شهور السنة . . وهذا تيسير من الله سبحانه وتعالى . . وأيضاً، يمكن لمن يقضي الصوم أن يصوم هذه الأيام متتابعة، أو متفرقة . . لكن الأفضل أن يعجل الإنسان قضاء ما فاته من أيام رمضان . . متى قدر على القضاء دون مشقة أو إرهاق . . حتى يبرئ ذمته من حق الله سبحانه وتعالى . .

. . وردَّ الجميع تحية (إسماعيل) الذي جاء ليشاركهم جلستهم بعد أن عاد من عمله وأدى صلاة العصر .

وتساءل سامر :

- وإذا صام أياماً أكثر من التي أفطرها . . ؟؟

أجابه الجد مبتسماً :

- لكل مسلم أن يصوم من الأيام ما يشاء في حدود استطاعته وتحمله . . فهذا تطوع وعبادة مستحبة ومقبولة ، وتقرب إلى الله سبحانه وتعالى . .

قال أبو خالد :

- صيام التطوع سنّة عن النبي صلى الله عليه وسلم . . وأنا والحمد لله أصوم ستة أيام من شوال ، وتسعة أيام من شهر ذي الحجة ، وثلاثة أيام من عاشوراء : يومها ويوم قبلها وآخر بعدها . .

قال الجد أبو إسماعيل :

- ومعظم المسلمين يصومون هذه الأيام يا إسماعيل . . وبعضهم يتطوع بصيام يومي الاثنين والخميس من كل أسبوع . . وآخرون يتطوعون بصيام ثلاثة أيام من كل شهر . . وبعضهم يصوم أكثر أيام شعبان . . ويستحب الإكثار من الصوم في الأشهر الحرم : ذي القعدة ، وذي الحجة ، والمحرم ورجب . . ولكن في غير تتابع . . أي أن تصوم ثلاثة أيام وتفطر مثلها . . وهكذا . . لك أن تصوم ما تشاء تطوعاً ولكن في غير إجهاد أو مشقة .

قال خالد :

- أعلم يا جدي أن صيام يومي عيد الفطر وعيد الأضحى غير جائز .

قال الجد :

- بارك الله فيك وعليك يا خالد . . لقد نهى رسول الله عليه الصلاة والسلام في أحاديثه الشريفة عن صومهما . . وعن صيام أيام أخرى . . مثل الأيام الثلاثة التي تلي عيد الأضحى . ولا يجوز صوم كل يوم جمعة منفرداً . . ولا كل يوم سبت منفرداً بصفة مستمرة . . كما أن نهينا عن وصال الصيام يعني ، صيام عدة أيام متتابعة دون فطر أو سحور .

قال خالد :

- احفظ حديثاً عن رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول (أن للصائم عند فطره دعوة ما ترد) . . وهذا تكريم من الله سبحانه وتعالى للصائم الذي صام طاعة له وامتثالاً لأمره . . وامتنع عن الطعام والشراب وعانى الجوع والعطش وحافظ على صومه، وتقرب إلى الله بتلاوة القرآن وبالبر والإحسان .

. . مضت لحظات صمت، كان الجميع خلالها ينظرون إلى خالد في إعجاب وتقدير . . وقال الجد أبو إسماعيل مبتسماً :

بارك الله فيك وعليك يا خالد . . نعم . . إنه تكريم من الله عز وجل للصائم . . ويتجلى هذا التكريم في كثير من الأحاديث الشريفة منها قوله صلوات الله وسلامه عليه : (قال الله عز وجل كل عمل ابن آدم له إلا الصوم فإنه لي وأنا اجزي به) .

صدق الله ورسوله . . .

قال أبو خالد موجهاً حديثه إلى أبنه سامر :

- هل تعلم يا سامر . . لماذا خص الله سبحانه وتعالى شهر رمضان والصوم والصائمين بهذا الفضل والتكريم . . ؟

سكت سامر مفكراً لحظات ثم قال :

- اولاً لأن الصوم تطهير للنفس وللجسد . . وثانياً : الصوم يعلم الصبر ويقوي الإرداة . . وثالثاً : الصوم يجعلنا نحس بالجوع والحرمان الذي يعانيه الفقير والمحتاج . . ورابعاً : كان الصوم يحرر الصائم من سيطرة العادات عليه لأنه يتخلى عن كثير من عاداته أثناء الصيام . . وخامساً : في رمضان ليلة واحدة خير من ألف شهر هي ليلة القدر التي أنزل فيها القرآن . . و . . و والتفت سامر إلى جده يقول : أليس كذلك يا جدي . . ؟!

قالت أم خالد مبتسمة في إعجاب :

- أحسنت يا سامر . . أصبحت تعرف كل شيء عن الصوم . .

وقال الجد بلهجته المحببة :

- حياك الله يا سامر . . شيء واحد أود أن أضيفه إلى معلوماتك . . أن الصوم هو الفريضة الخالصة لله تعالى دون رياء أو نفاق . . يمكن للإنسان أن يرائي وينافق - والعياذ بالله - في بعض العبادات لأنها ظاهرة يراها الناس . . لكن الصوم لا يطلع عليه إلا الله . . فهو وحده سبحانه وتعالى الذي يعلم صحة الصوم وإخلاص الصائم في طاعته . . يمكن للإنسان أن يخلو بنفسه في أي وقت من النهار فيأكل أو يشرب دون أن يراه أحد . . ولكنه يمتنع ويصوم طاعة لله وامتثالاً لأمره . .

وهكذا يتعود الصدق والإخلاص في كل أعماله . .

قال سامر مبتسماً وروح الدعابة لا تفارقه :

- لو سمع خالد كلامي . واطلعنا على بعض الكتب في المكتبة . . لذكرت هذا أيضاً . . !

قال خالد . . في لهجة الواثق من علمه وسعة إطلاعه :

- بقيت فضيلة هامة من فضائل شهر رمضان ، لم نذكرها . . إنها فضيلة توحيد الأمة الإسلامية كلها معاً في عبادة واحدة في وقت واحد . . ففي رمضان تتجلى الوحدة الإسلامية بين أبناء العقيدة الواحدة بأسمى معانيها . . .

إن كل مسلم يشعر بالسعادة والعزة ، وهو يعلم أن مئات الملايين من المسلمين في جميع أنحاء العالم يصومون في الوقت الذي يصوم فيه . . ويفطرون عند الوقت الذي يفطر فيه . .

وقابل الجميع حديث خالد بفيض غامر من عبارات الثناء والاستحسان . .

وتساءل سامر :

- ماذا نقول يا جدي عند الإفطار . . وبماذا ندعو؟

قال الجد أبو إسماعيل :

- يستحب يا سامر أن نذكر الله ونسبح بحمده في كل وقت . . ولقد روي أن الرسول عليه الصلاة والسلام كان يقول عند الإفطار : (اللهم لك صمت وعلى رزقك أفطرت ، فتقبل منا إنك أنت السميع العليم) .

- قال أبو خالد وهو يهم بالوقوف :

- نرجو الله سبحانه وتعالى أن يتقبل منا جميعاً صومنا وصلاتنا وقيامنا، وأن يعيد هذا الشهر المبارك علينا وعلى المسلمين جميعاً بالخير والبركات .

ونهض الجميع وهم يرددون الدعاء . . كل إلى حجرته . . وسامر وخالد يساعدان والدتهما في إعداد مائدة الإفطار، فلم يبق إلا دقائق . .

. . تاركين الجد التقي . . يقضي ما تبقى من نهار رمضان . . متأملاً . . ذاكراً الله مسبحاً بحمده . .

قصة (الأصدقاء)

الدكتور عبد الفتاح ابومعال

ذهب باسمُ إلى غرفة جده على عادته، فهو في كلّ مساء اعتاد أن يذهب إلى جدّه في غرفته، حتّى كانت أمّه تسميها غرفة الحكايات، فوجد جده يجلس على سريره بانتظاره، دخل باسم غرفة جده، وحياه وسلم عليه ثم جلس إلى جانبه .

فعرف الجدّ قصد باسم، وفي الحال تململ واعتدل في جلسته وقال :

إن لك عندي حكايةً جميلةً هذا المساء، ما رأيك؟ هل تُحبُّ الاستماع إليها؟!

فأجاب باسمُ: نعم . . نعم يا جدّي فمن أجل هذا أتيت إليك! فقال الجدّ: هل أتيت لتستمع إلى الحكاية أم لتشاهد جدك؟ قال باسمُ: لقد جئتُ للأمرين معاً، فلولا وجودك يا جدي ما كنتُ لأستمع إلى الحكاية، فأنا أحبّك وأحبُ حكاياتك الجميلة .

هز الجدُّ رأسهُ، وقال . . أهلاً بك يا باسمُ، إنّني أحبّك كثيراً، وأظلُّ انتظرك حتى المساء لتحضر إليّ وتجلس معي، وتستمع إلى حكاياتي . وحتى لا يضيع الوقتُ هذا المساء، وقد تعوّدت المحافظة على الوقت وأهميته، سأبدأ حكايتي . . ما رأيك؟!

فقال باسمُ: تفضّل يا جدّي ستجدني منصتاً إلى حديثك مستمعاً إليه ومستمتعاً به .

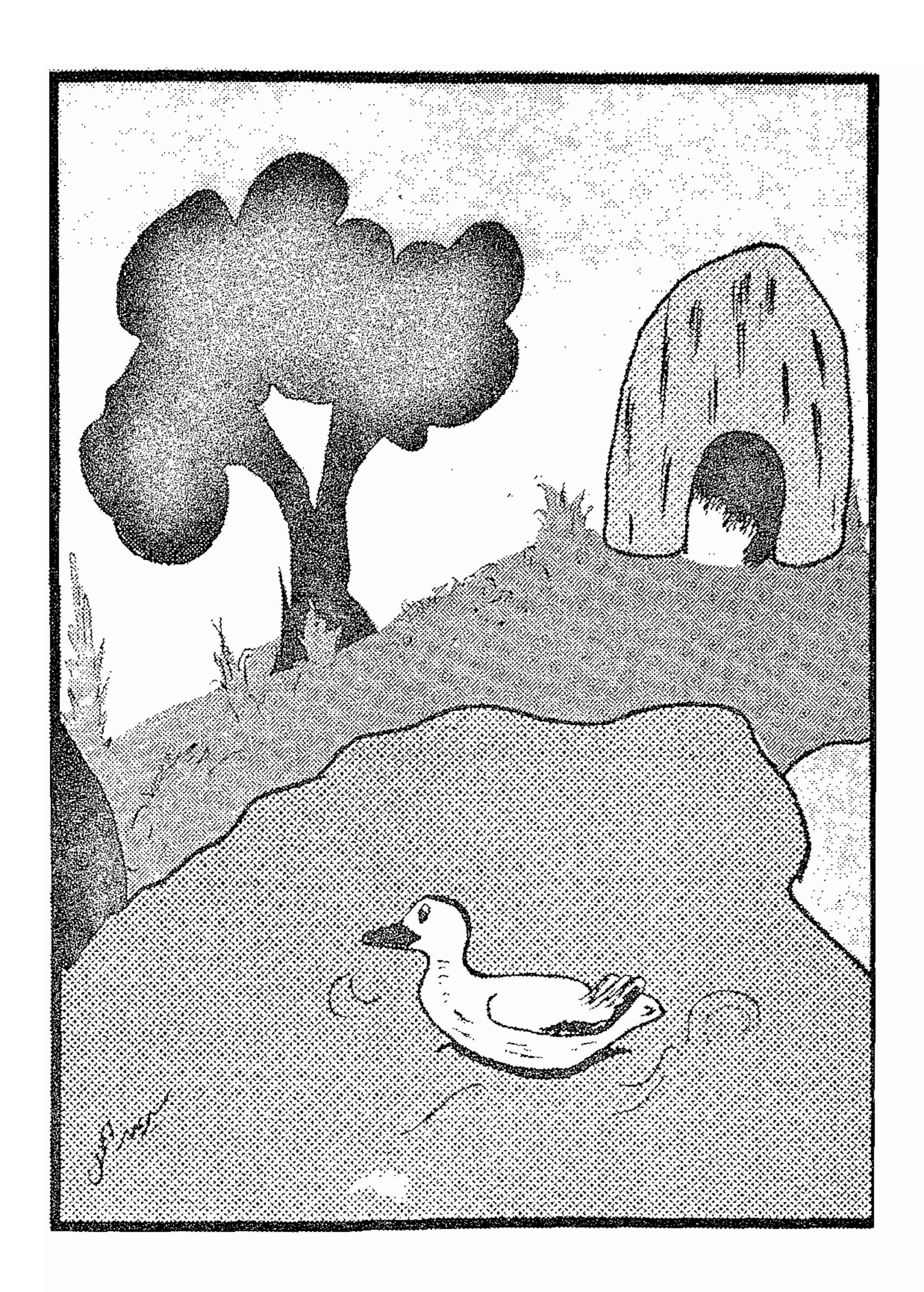
قال الجد: يحكى أن بطّة جميلةً كانت تعيشُ في أمان واستقرار، يُحبها أصحابها، وهم يستمتعون بمنظرها الرائع، عندما تسبحُ في الماء، وكذلك فهي تضعُ البيض الذي يتغذون به ويطعمون أطفالهم منهُ.

وفي أحد الأيّام نظر أحدهم إلى البطّة، فرأى منظرها قد تغيّر، فقد أصبح لون ريشها أصفر كالحاً بعد أن كان ناصع البياض فقال: إن البطّة لم تعد تطاقُ، إنّ منظرها غير جميل، ومرّت صاحبةُ الدار على خُمها فلم تجد بيضاً فيه. وبينما كان الرجلُ يعودُ إلى بيته عصراً وقد دنا المساء وجدها تقفُ إلى جانب البركة حزينةً، فهي لا تسبح كعادتها في الماء، وصوتُها غليظٌ يزعجُ مزرعتهم، فأجمع الجميعُ على أنّها لم تعد صالحة للبقاء عندهم. وقرّروا أن يذبحوها ويلقُوا بلحمها للكلاب، لأنّهُ صلبٌ لا ينضُجُ أثناء الطبخ لهرمها وكبر سنها. لكن المجتمعين نسوا أنّ القطّة كانت تجلس بالقرب منهم، وتتظاهرُ بالنوم، فقد سمعت كلّ ما دار في الجلسة من آراء، واقتراحات وما اتخذوا من قرارات حول صديقتها البطّة المسكينة، ولم تنتظر حتى الصّباح، بل ذهبَت متسلّلة إلى خمّ البطة حتى لا يشعر بها أحدٌ، وأخبرتها بالقرار المتّفق عليه، وأشارت عليها أنْ تغادر البيت وترحل عنه في الصّباح الباكر، ولا تُمكنهم من أن ينفذوا قراراهم فيها.

شكرت البطّة صديقتها القطة على هذا المعروف، وباتت مهمومةً تفكرُ في حالها، والطريقة التي ستنجو بها صباحاً، وأخيراً استقر رأيها على أن تغادر المكان وأن ترحل عنه بأسرع ما يمكن.

وما إن طلع الصباحُ، حتى استعدت البطةُ للرحيل، وانطلقت من المزرعة قبل أن يشعر بها أحد من الأسرة. وهامت على وجهها تسيرُ في البراري والحقول. باسم: هذه قسوةٌ يا جدي، فالمفروض أن لا يعاملوا البطّة المسكينة بهذه المعاملة. الجدّ: ولم يتوقف الأمر على هذه البطة، فقد حصل لحمامة أكثر من هذا. باسمُ: وما حكايةُ هذه الحمامة هي الأخرى!؟

الجدٌّ: يحكى أن حمامة كانت تعيشُ في وداعة وسلامة، يحبّها أصحابها، فهي تبيضُ كل شهر ويفقس البيض فراخاً جميلةً، يذبحها أصحابها، ويتغذون على لحمها الطري الشهي. لكنّ الحمامة كبرت، فهرمت، فلم تعد قادرة على أن تبيض، فشعرت الأسرة بعدم



حاجتها إليها، فهمت بذبحها وأحست الحمامة بالأمر، فعزمت على الرحيل، ومع طلوع الفجر وبزوغ شمس النهار، رفرفت بجناحيها وطارت تبغي مكاناً غير هذا المكان.

وفي طريقها بين الحقول، وجدت البطّة المسكينة تقف حزينةً تحت ظل شجرة، فحطت عندها وسألتها عن حالها، فأخبرتها بما جرى لها. فقالت لها: لا تحزني فليس حالي بأحسن من حالك، فكلتا في الهمّ واحدةٌ. وقررتا أن تصيرا صديقتين وأن تسيرا معاً لتبحثا عن مكان تعيشان فيه.

وبينما هما في طريقهما عبر الحقول، سمعتا صوت عنزة، تصرخُ من شدّة الجوع، فقالت البطّة، تعالي أيتّها الحمامة لنستطلع الأمر، ولنشاهد ما جرى لصاحبة هذا الصوت الحزين. وأسرعت الحمامة مع صديقتها البطّة إلى مصدر الصوت، فوجدتا عنزةً كبيرةً جائعةً، سألتاها عن حالها.

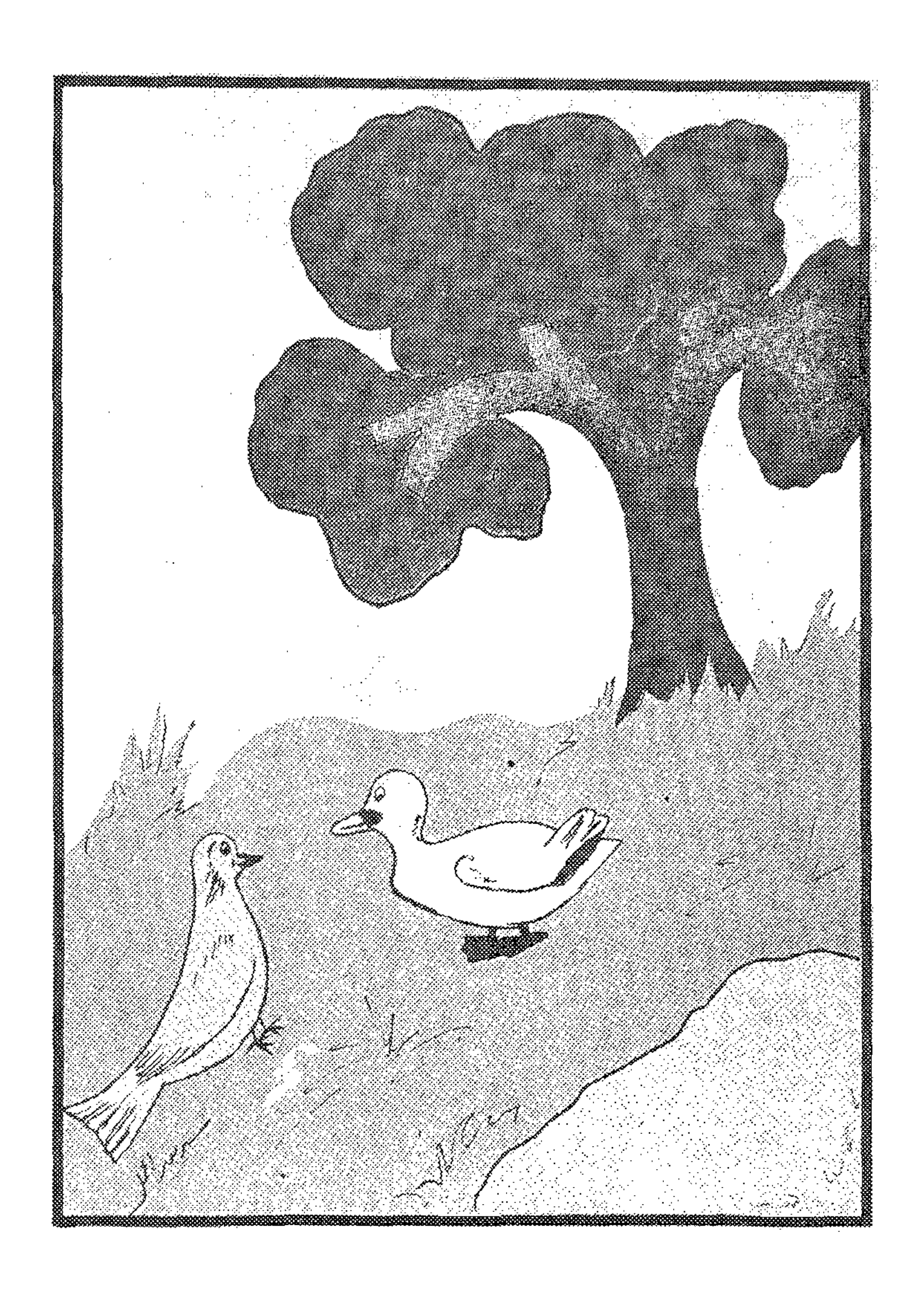
فقالتْ: الحال كما هو الواقع البائس.. جوعٌ وعطشٌ وطردٌ ورحيلٌ. فقد طردني أصحابي من المزرعة لادعائهم بكبري وعجزي عن العمل وإعطائهم الحليب بالكميّات التي يريدون لشربها وبيعها في السوق. هؤلاء الغشاشون الذين كانوا يغشون الحليب بإضافة كميات كبيرة من الماء إليه.

قالت الحمامة: يا لهم من غشاشين، ألا يعرفون أن الغش حرام؟!

قالت البطّة: لو عرفوا الحرام والحلال لرثوا لحال هذه العنزة المسكينة، فقد أخذوا حليبها وقدرتها على البذل والعطاء في شبابها وطردوها وألقوا بها في الشارع في كبرها وهرمها، ولم يحترموا ضعفها، ولم يرحموا بؤسها، يا لهم من أشقياء باعوا الرحمة واشتروا القسوة!! فقالت العنزة: المهم يا صاحبتي.. ما العمل الآن؟! فقد بلغ مني الجوع والعطش كل مبلغ، ولم تعد عندي قدرة على الحركة من شدة ما بي.

قالت الحمامة: لا تحزني.. سأطير في الحال وأبحثُ لك عن الماء.. سآتي به مهما كلفّني ذلك من جهد وتعب.

قالت البطة: أنت ضعيفة أيتها الحمامةً ولا تستطيعين الطيران لمسافات بعيدة في هذا الحرّ.. انتظري مع العنزة، وأنا سأبحث لكما عن الماء، فأنا أعرف مصادر وجوده، لأنني أحبّ السباحة فيه.



فقاطعتها الحمامة قائلة : لا يا صديقتي فأنت واهنة الجسم ، ضعيفةُ القدرة ، كما أنك بطيئة الحركة . . دعيني أذهب وحدي وانتظري هنا حتّى أعود إليكما . وعندئذ قالت البطةُ : لا أستطيع البقاء ساكتة ، لا أفعلُ شيئاً وصديقتي العنزةُ تتلوّى جوعاً وعطشاً ، لذلك أقترحُ أن تذهبي أنت للبحث عن الماء ، وأنا سأذهب لأبحث عن الطعام .

قالت الحمامة : نعم الرأي . . ليذهب كلّ منّا في طريقه يبحثُ عمّا كلّف نفسه به ، وطارت الحمامةُ ، وسارت البطّةُ تطيرُ مرةً وتسير مشياً في مرات أخرى . ووصلت الحمامةُ إلى مكان وجدتْ فيه بركةً ماء كبيرةً . فقالتْ في نفسها : آه لو أنّ صديقتي البطّة معي هنا ، لنعمت بهذا الماء ولّفرحت به ، في أي حالٍ عليّ أن أخذ كمية من مائه وأعود به إلى العنزة المسكينة .

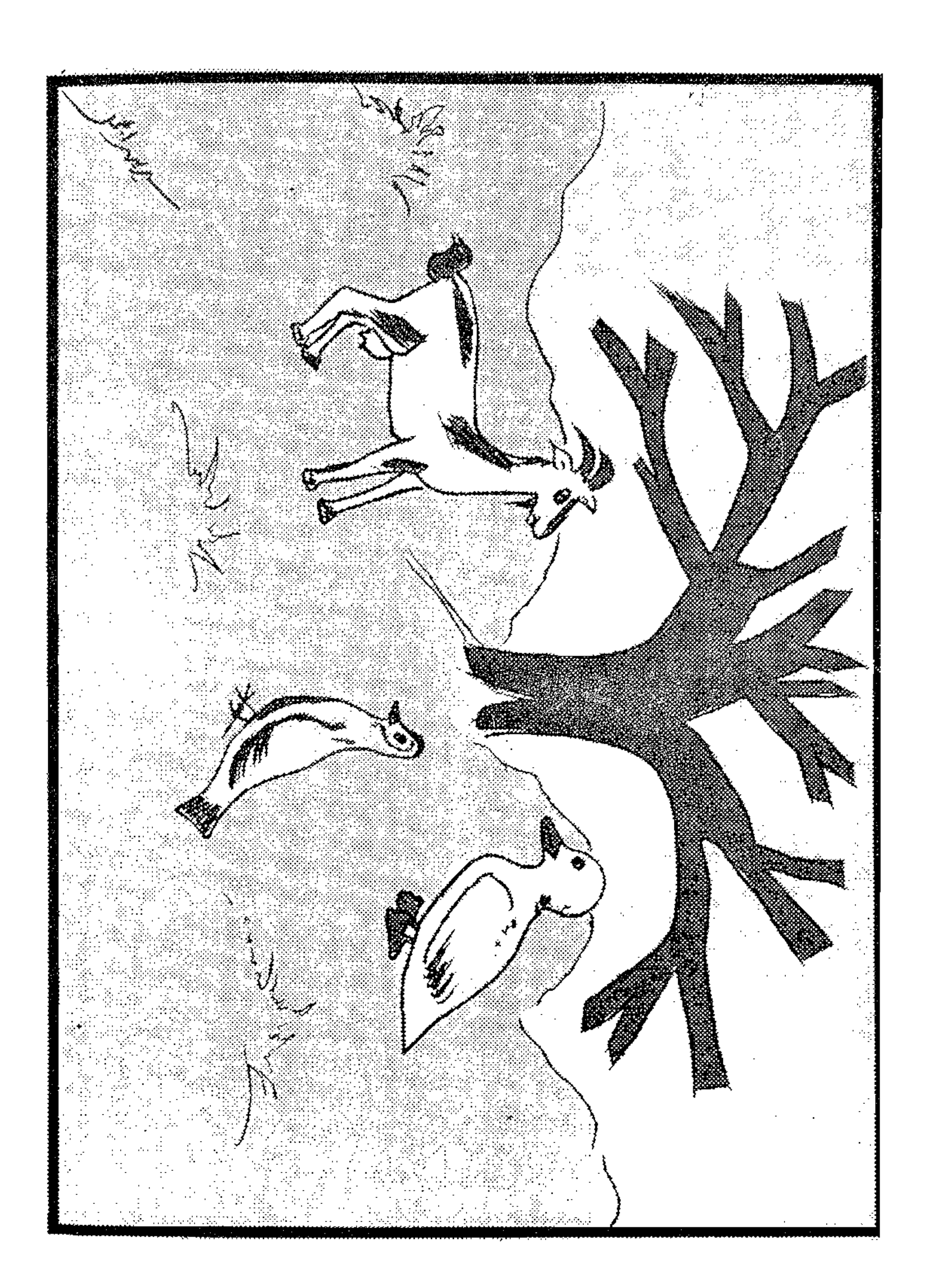
وأثناء ذلك كانت البطةُ قد عثرت في مكان آخر على حقل واسع من الحبوب والأعشاب الخضراء . فقالت في نفسها : آه . . لوَّ معي الحمامةُ والعنزةُ لأكلنا من هذه الحبوب ، ولفرحنا بها كثيراً ، سأحمل جزءاً منها ، وأعودُ في الحال إلى صديقتي العنزة الجائعة ، لكنّني مهما حملتُ من الأعشاب والحبوب ، فلن أستطيع حًمل ما يشبعُ العنزة ، ماذا أفعلُ هذه قدرتي ، ولا أستطيعُ أكثر من طاقتي . وأخذت تفكرُ في طريقة تمكنها من حمل أكثر كميّة ممكنة من الحبوب والأعشاب . وبينما هي كذلك سمعت صًوت نهيق حمار ، تفحصت المكان جيداً ، فقدّرت أن يكون قريباً منها .

فأسرعت بإتجاه الصّوت ، فوجدت الحمار يرتع في الحقل ، وقد شبع من كثرة الأكل .

فقالت له : ما رأيك أيها الحمار في مساعدتي . ؟! فلي صديقة جائعة . . لم تقو على الوصول معي إلى هذا المكان من شدة جوعها وضعف قدرتها .

قال الحمارُ : ومن تكون صديقتك هذه ! !

فقالت البطّة : إنها صديقتي العنزة . فأجاب الحمارُ في الحال . . إنّها صديقتي أيضاً ، فأنا أعيش في الغالب معها ومع أخواتها في المزارع ، ونرعى معاً في الحقول .



ولكن ماذا أقول في حظي المنكود، يطردني صاحبي لكبري وضعفي، ويستغني عن كل خدماتي التي قدّمتها لهُ.

وقالت البطّة: ليس الوقتُ.. مناسباً للشكوى وبث الهموم، دعنا نسرع بالحبوب والأعشاب إلى العنزة المسكينة الجائعة.. إنها بانتظارنا الآن.

فقال الحمارُ: لا بأس.. لنجمع أكبر كمية من الحبوب والأعشاب، فمع أنّني طردتُ لضعف حالي، لكنني عندي القدرة للمساعدة، فسأحملُ ما وسعني الجهد.

وحمل الحمارُ كميةً من الحبوب والأعشاب، وسار والبطّة تمشي أمامه لتدلّه على الطريق. وبينما هما يسيران في طريقهما... وجدا الحمامة تحملُ وعاءً فيه ماءٌ، لكنه وعاءٌ صغيرٌ لا يروي عطش العنزة.

فقالت البطةُ: وهل تظنين يا صديقتي الحمامةُ أن هذا الماء يكفي.. ليسدّ عطش صديقتنا. قالت الحمامةُ: هذه قدرتي، فلم أتمكّن من حمل أكبر من ذا الوعاء.
قال الحمار: عندي اقتراحٌ.

قالت الحمامةُ: وما هو اقتراحك؟! قال الحمارُ: أن نعودَ إلى بركة الماء.. إن كانت قريبةً من هذا المكان.. وسأحملُ وعاءً كبيراً يتسع لماءٍ كثيرٍ.

قالت البطّةُ: نثقلُ عليك، وأنت ضعيف الحال.

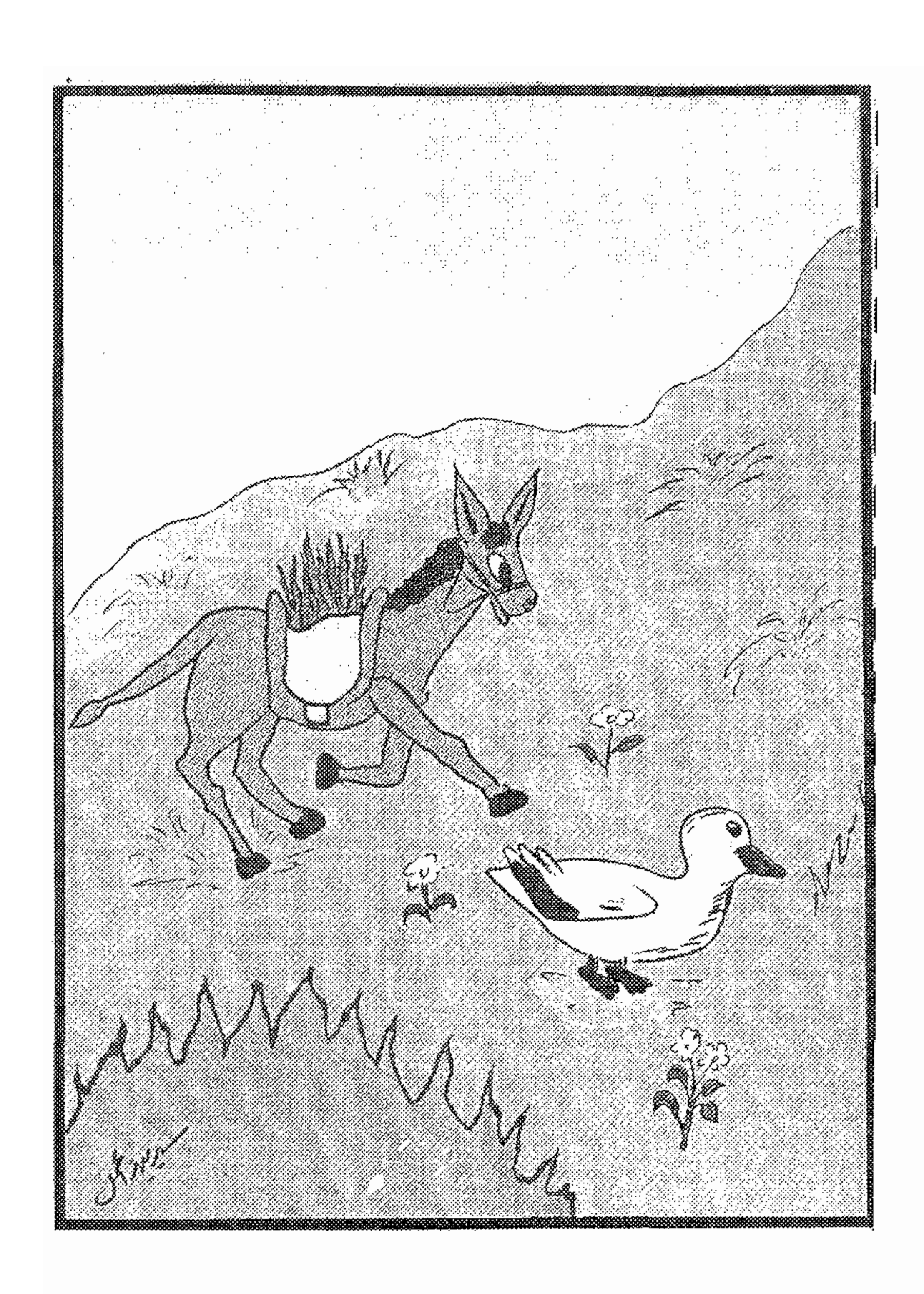
وقالت الحمامةُ: نعم يكفي أنّك تحملُ كميةً كبيرةً من الحبوب والأعشاب.

فقال الحمارُ: لا عليكما.. فأنا أحبُّ المساعدة والعون للآخرين وعندي استعدادٌ لبذل كل جهدي وقوتي.

قالت البطّة: ما دام الأمر كذلك، فنعم الاقتراحُ.

وقالت الحمامةُ: لنسرع إلى بركة الماء. وأسرع الجميعُ إلى بركة الماء، وفي الطريق عثروا على إناء كبير، ولمّا وصلوا بركة الماء. أخذ كلٌّ منهم يملأ الإناء بالماء، حتى امتلأ جيّداً.

قال الحمارُ: هيّا.. أرفعا الإناء على ظهري.. واقترحُ أن تركبا معه أيضاً لننطلق بسرعة إلى العنزة المسكينة.



فقالت البطّة : أنت ضعيفٌ . . لا قدرة لك ويكفيك ما تحملُ .

وقالت الحمامةُ : مسكين هذا الحمار ، يبذلُ قصارى جهده من أجل الآخرين . فقالت البطّة : ومع هذا فلا حظّ له . .

قال الحمارُ : نعمْ . . فحظي المنكودُ . . هو الذي جعل صاحبي ينسى خدماتي لهُ ، ورماني لما أحسّ بضعف حالي .

فقالت الحمامةُ : كان حظّك منكوداً عند صاحبك . . أمّا الآن وقد التقيت بنا فحظك ربما قد تغيّر . .

قالت البطة : لا نعرف هذا رأيه هو وليس رأينا !! قال الحمارُ : نعم وقد تغير للأحسن . . هيّا نسرع إلى صديقتنا العنزة ، فقد طال انتظارها بجوع وعطش شديدين . وأسرعا في السير حتى وصلوا العنزة المسكينة ، التي طارتْ فرحاً بشدة ما رأت من تضحيات أصدقائها : الحمار والبطّة والحمامة . وقالت لهم : ما كنت أحسب أنّني سأتعبكم بهذا الشكل .

فقالت البطّة : لا تعب أبداً . . فهذا واجبنا !! وقالت الحمامةُ : لا يُمكنْ أن نسمّيه تعباً . . فالمساعدة متعةٌ . وقال الحمارُ : نعم . . لم نشعر بالتعب . . بل شعرنا بالسعادة . . فنحن نقدّم واجباً كان لا بد من تقديمه . قالت العنزةُ : شكراً لكم يا أصحابي ، فلولاكم ما كُنتُ أعرفُ كيف سيكونُ العيشُ . فقالت البطّة : كلي أيتّها الصديقةُ ، ودعونا نفكّرُ في حيلة نتدبر بها أمرنا . قالت الحمامةُ : نعم . . . فحالنا واحدٌ ، وما علينا إلا أن نبحث عن عيش كريم لنا جميعاً . وقال الحمارُ : ليعوّضنا حظّنا المنكُود . قالت العنزةُ : اسمحوا لي الآن بالمشاركة في البحث وتداول الآراء والاقتراحات ، فقد شبعتُ وذهب الظمأ عنّي . . قالت البطّةُ : آن لك أن تشاركينا . . فقدْ ذهب عنك الجوع والعطشُ . الحمامةُ : نعم وعندها القدرة للمشاركة . قال الحمارُ : هذا صحيحٌ . . فأنا عندما أكون جائعاً . . لا أعرف شيئاً غير الأعشاب والحبوب .

البطّة : معك حقٌ . . الجوع والعطشُ يسدان منافذ التفكير .

الحمامةُ: نعم . . ولذلك قيل في الأمثال لا تشاور جائعاً حتّى يشبع . . ولا عطشان حتى يروى ، ولا تعباً حتى يستريح .

العنزة : أما وقد ذهب الجوع والظمأ فيطيب الحديثُ ويحلو السمر .

الحمارُ: فكروا وأنا جاهز للتنفيذ .

البطّةُ: لا عليك شاركنا الرأي . .

الحمامةُ: صحيحٌ . . عليك أن تشاركنا .

الحمارُ: أخشى أن أخطىء الرأي . . فأنا لا أجيدُ الآراء . . بقدر ما أجيد العمل ، فحمّلوني ما شئتم ستجدون ظهري قادراً على الحمل .

العنزةُ: كلّ هذا الاستعداد . . ولا حظّ لك يا مسكين؟!

الحمارُ: لا تذكريني بالحظّ . . .

الحمامة: دعونا من الحظّ . . . لنحاول التفكير والعمل .

البطّة: هذا أفضلُ لحال مثل حالنا .

العنزة: ما رأيكم أن نذهب إلى بركة الماء؟!

الحمامةُ: رأي سليمٌ . . فتسبح صاحبتنا البطّة فيه .

البطّة: نحن نريد رأياً يهّم الجميع ولنبتعد عن الآراء الفردية التي لا تحقق نفعاً لنا جميعاً .

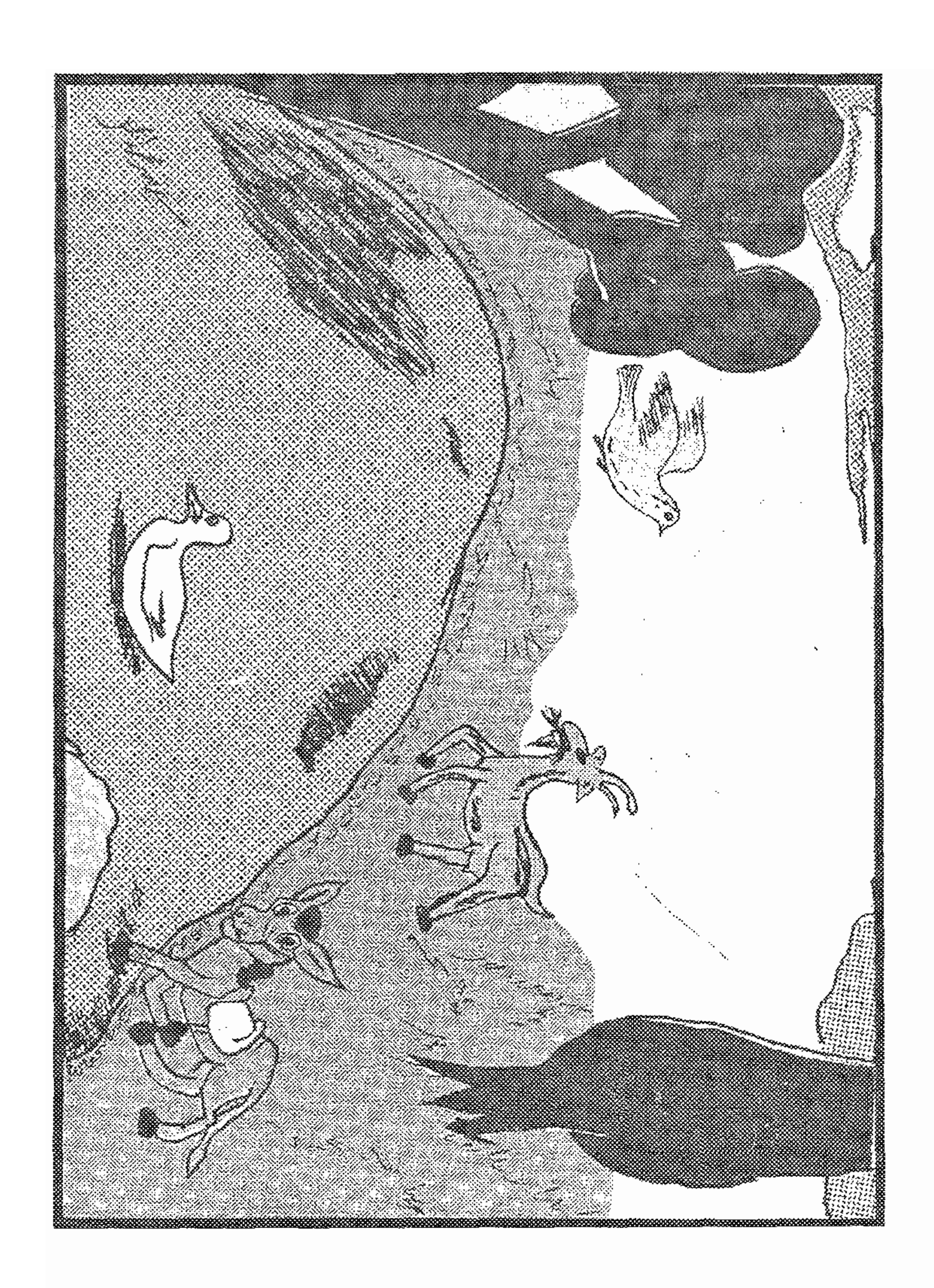
العنزةُ: رأيٌ سديدٌ!!

الحمارُ: ها . . هل اتفقتم على رأي!! هيا اركبوا . . فأنا مستعدٌ لحملكم إلى أي مكان تريدون .

الحمامةُ: لم نتفق بعد أيها الحمارُ.

الحمارُ: اسمحوا لي سأستريح قليلاً . . وعندما يتم الاتفاق أخبروني به ، فعلي التنفيذ حالاً .

البطّة : ما رأيكم ففي القرب من البركة حقلٌ من الحبوب والأعشاب؟!



الحمامةُ: ينتهي الحقل ويجفُّ الزّرع والعشبُ يوماً!!

العنزةُ: ما دام الماء موجوداً في البركة، نزرعُ حبوباً جديدةً في الحقل.

البطّة: رأي سديدٌ.. إلى المكان.. إلى المكان.

الحمارُ: سمعت اتفاقاً.. هيّا اركبوا.. وإلى المكان حالاً.

وهكذا اتفق الجميع أن يعيشوا في الحقل وبقرب بركة الماء. ما رأيك في هذه الحكاية يا باسم؟!

باسمُ: إنها حكايةٌ ممتعةٌ يا جدي!!

الجدُّ: نعم فقد اعتمدوا على أنفسهم وعاشوا في هناء ورغد.

الفصل الخامس

الشعر والأغاني والأناشيد في أدب الأطفال

ليس المهم أن تقدم أي شعر للأطفال، بقدر أن يكون شعراً يحسه ويتذوقه الأطفال، ويشعرون به حين يقرؤونه أو يسمعونه أنهم يقرؤون شعراً[1]. والشعر الجميل هو الخلاصة للتجربة التي تكمن في جوهر الموضوع والعاطفة والفكر وذلك يتطلب أنماطاً مركبة من الكلمات على درجة من الترتيب أكثر من النثر فكل كلمة يجب أن تختار بحرص لمعناها وبدقة لموسيقاها، لأن الشعر هو اللغة في مضمونها وصيغتها المركزة وشعر الأطفال يمكن أن يغني الخبرات ويزيد من التجربة ويمدها بأبعاد وراء نطاق الممكن والعقل للمستمتع والقارئ. ويمكن للشعر أن يلقي الضوء على الأحداث اليومية والأحداث العادية ويعمقها ويتناولها بطريقة جديدة. وذلك لأن الشعر لا يعكس الحياة فحسب، لكنه فضلاً عن ذلك يظهرها في أبعاد جديدة، ولأنه لا يقتصر على الموسيقى والعاطفة بل ينتقل منها إلى الحكمة، ويدخل البهجة على الأطفال، كما أن عليه أن يساعدهم على تنمية مدركاتهم لهم من طريق جديد للتعرف إلى عالمهم والإحساس به.

وشعر الأطفال الجيد: هو الذي يمزج الخبرات ويربط بين تجربة الشاعر والطفل. وهو لذلك يربط بين عواطف الأطفال وأفكارهم ويثير فيهم ما يتضمنه من صور شعورية وانطباعات فنية واستجابات عاطفية. وحتى ينجح شاعر الأطفال لا بد من أن يمزج تجربته الشعرية بمعايشة الأطفال. ولا يختلف شعر الأطفال عن شعر الكبار إلا في المضمون والمحتوى فهو يجب أن ينال إعجاب الأطفال مباشرة. وشعر الأطفال الناجح يجب أن تكون

1- ادب الأطفال. علي الحديدي القاهرة، 1979.

لغته شاعرية. وأن يكون موضوعه ذا هدف ومغزى للأطفال ولا شك في أن التجارب الشعرية والعاطفية لدى الصغار تشبه تجارب الكبار ولا تختلف وإلا في مثيراتها وحوافزها. والأطفال يحبون إدراك هذه التجارب، والشعر يجب أن يحقق لهم ذلك. ولكن لا مكان في شعر الأطفال للمثيرات الحادة مثل الرثاء أو شعر المرارة والهجاء والكراهية أو القسوة الشديدة. أما المجازات والكنايات والإشارات الضمنية في شعر الأطفال فيجب أن تكون محدودة وقليلة ويجب أن تكون متعلقة بالموضوعات التي تدخل في نطاق الصغار. وهناك اتجاهان حول تحديد الشعر المناسب للأطفال أولهما يرفض الشعر الذي يكنه من يسمعون بشعراء الأطفال إذا توقفت مواهبهم عند هذا الحد واقتصر نظمهم على شعر الصغار ويدعون أصحاب هذا الرأي إلى أن يقدم للأطفال شعراً سهل المعنى وخفيف الموسيقى وفي رأيهم أنه يمكن اقتباس شعر تنطبق عليه الصفات هذه من شعر الكبار، أما الاتجاه الثاني . . . .

مفهوم الشعر:

يعتبر فن الشعر من أكثر الفنون الأدبية شهرة، وأكثرها انتشاراً وذلك منذ أقدم عصور البشرية. فالشعر هو من أسبق الصور التعبيرية الأدبية التي ظهرت في حياة الإنسان. وترجع الأقدمية في ظهوره، إلى أنه كان ضرورة من الضروريات الحيوية والبيولوجية. ويعتبر الشعر كذلك، من الطرق التي اهتدى إليها الإنسان بحكم تكوينه البيولوجي والنفسي للتعبير عن انفعالاته. ومنذ ذلك الوقت فقد تحدّدت للشعر خصائص ظهرت بوضوح عندما ظهر أسلوب استخدام النثر، بحيث اهتدى إليه الإنسان للتعبير عن أفكاره، ومن هنا فقد ارتبطت الانفعالات بالشعر، والأفكار بالنثر. مع أنه في واقع الأمر لا يوجد تعارض بين الانفعالات والأفكار.

وعلى الرغم من أن هذا الفن قديم، فإنه ليس من السهل تحديد تعريفه، وقد حاول الكثيرون في هذا المجال، منذ عهد أرسطو حتى الوقت الحاضر. ونتيجة لذلك فقد ظهرت تعريفات كثيرة، تتفق مع بعض الجوانب، وتختلف في جوانب أخرى. ويمكن أن يكون ذلك راجعاً إلى اختلاف الأشخاص والعصور التي جرت فيها تلك المحاولات، ولا ارتباط لها في طبيعة الشعر.

فالشعر (هو الشعر) كما تقول (مس شتاين) أي إن الشعر في ذاته لم يتغير، لكن الذي يخضع للتغيير، هو فهم الأشخاص للشعر في الأزمنة المختلفة. لأن الشعر مثل الأدب بعامة (طبيعة مرنة تتشكّل بحسب رغبة كل إنسان وفهمه).

ولا شك في أن الشاعر لا يمكنه من خلال حصوله على قدر من الأفكار أن يقول الشعر، لأن أي شخص ما قد يكون في هذا المقياس شاعراً بينه وبين نفسه، لكن الناس لن يعرفوه إلاّ إذا قدّم دليلاً ملموساً، ولا يمكنه ذلك دون استعمال الألفاظ والحكم عليه لن يتم إلاّ بعد قراءة، أو سماع الألفاظ التي كتبها.

واللغة في الشعر الجديد، هي لغة تركيبية، أما في النثر فهي لغة تحليلية، لأن التركيب عملية يقتضيها العمل الشعري، أما التحليل فهذا ما تقتضيه الكتابة النثرية. وهذا ما يؤيده القول بأن الشعر انفعال، والنثر تفكير، وطبيعة الانفعال ينتقل جملة، أما التفكير المنظّم فلا تتم معرفته إلاّ بواسطة التحليل. والشاعر دائماً يريد إنتاج تركيب معين من خلال اللغة، وهذا يظهر نجاح الشعر أو عدمه.

وهذا الرأي يبيّن كيف يفهم بعض الناس القصيدة الشعرية، فهم يفهمونها على مرحلتين، مرحلة قراءة القصيدة، ثم إعادتها إلى النثر، وبعد ذلك يحكمون عليها. فهم يعاملونها كما لو كانت مجموعة عبارات نثرية. لكن هذا الفهم يعتبر فهماً ضاراً بالشعر لأن الأفكار التي تظهر في القصيدة الشعرية ليست هي الشيء الرئيسي، لكنها وسائل تشترك مع الأصوات والإيقاع والأنغام والصور الفنية.

وكذلك فالنظر إلى القصيدة على أنها فكرة وصورة موسيقية كل على حدة، خطأ، لأن موسيقى الشعر ليست عملاً مستقلاً عن الشعور الذي تحتويه. بل هي جزء أساسي في فهم الشعر.

فالقصيدة مجموعة من الألفاظ مرتبطة ومنسقة بطريقة معينة، لتشكّل صوراً تنقل الشعور أو الفكرة المقصودة. والصورة الشعرية قد تنقل انفعال الشاعر أو تجربته الشعرية، وقد تنقل الفكرة التي انفعل بها، وهي تعتمد دائماً على الألفاظ الحسية، ويمكن بذلك أن نقول إن القصيدة الشعرية هي مجموعة من الصور الفنية.

الصور الشعرية:

كانت الصورة الشعرية في رأي الشاعر والناقد القديم تميل نحو النزعة الحسيّة في فهم الجمال وتصويره، فإذا ما قرأنا بيت الشعر لأبن المعتز الذي يقول فيه:

وانظر إليه كزورق من فضة   قد أثقلته حمولة من عنبر

ظهرت تلك الخاصة الحسيّة في الصورة، حيث أراد ابن المعتزأن يصوّر الهلال فأتى له بصورة حسية، هي صورة الزورق الذي يسبح في الماء وهو يحمل العنبر، وأن الزورق يشبه في شكله الهلال وكذلك في لونه وحجمه.

وهناك صفة أخرى امتازت بها الصورة القديمة وهي صفة (الحرفية) وتعني أن يركّز الشاعر في إعطاء الشيء على صورة حسيّة موازية له تماماً.

ولعل صفة (الشكلية) هي الأخرى من صفات الصورة الشعرية القديمة، فالشاعر لا يعطي الصورة لمجرّد التصوير، ولكن ليتجاوز الشكل الخارجي للأشياء. فهذا شاعر قديم يقول:

فأمطرت لؤلؤاً من نرجس وسقت   ورداً وعضت على العناب بالبرد

فجعل اللؤلؤ موازياً للدموع، والنرجس مقابلاً للعين، والورد للخدود، والعناب لأطراف الأصابع، والبرد للأسنان.

أما الصورة الشعرية في الشعر الحديث، فإن لها صفات غير تلك الصفات. وأبرزها صفة (الحيوية) وذلك لأنها تتكون عضوياً، وليست مجرد حشد من العناصر الجائرة، بل إنها تتخذ أداة تعبيرية، فالشاعر يعبّر بالصورة الكاملة كما كان يعبّر عن اللفظة. ومثلما كانت قديماً (اللفظة) هي الأداة التعبيرية، فالصورة ذاتها حديثاً هي الأداة.

ولقد ارتبطت الصورة بموقف من مواقف الحياة، ودلت على خبرة الشاعر ونظرته إلى دقائق الأمور، فهي تنقل مشهداً حياً، وتعرض ملخصاً لخبرة الشاعر وتجربته الإنسانية. وقد تشترك مع الصورة القديمة في أنها قد تستخدم العناصر الحسيّة، لكنها تختلف عنها في أنها معبّرة تماماً عن المشاعر الصادقة للإنسان، وقد يبرز ذلك من خلال قراءة هذه الأبيات من قصيدة (نازك الملائكة) بعنوان النهر العاشق:

أين نعدو وقد لف يديه

حول أكتاف المدينة

إنه يعمل في بطء وحزم وسكينة

ساكباً من شفتيه

قبلاً طينية غطت مراعينا الحزينة

فالصورة الشعرية في هذه الأبيات هي موقف متحرّك، مختلط بالموقف النفسي الذي نتج عند الشاعرة من الفيضان، فقد صورت النهر محباً عاشقاً يطوّق المدينة بيديه، وينهال عليها تقبيلاً، ففيضان النهر الذي تحدّثت عنه (نازك) قد ظهر في صورة نفسية حيوية هي صورة العاشق، لكنها صورة ممزوجة بالعنف والقسوة.

وهكذا فالصورة الشعرية في الشعر الحديث هي رؤية تسجّل وتركّب وتمزج الصور الحسيّة والنفسية لتخرج مشهداً حيوياً.

الأنواع الشعرية:

إن كلمة شعر هي أسم جنس، تضم انواعاً شعرية كثيرة، قد يختلف بعضها عن بعض، ولكل نوع منها صفات خاصة به، ولكن ما السبب في تنوّع الشعر، مع أنه في ذاته طريقة من طرق التعبير التي صاحبت الإنسان. السبب في هذا التنّوع تبعاً لموقف الشاعر في طريقة التعبير. فإذا تناول الشاعر مادة لموضوعه تناولاً موضوعياً، فإن الشعر قد يكون قصصياً، أو وصفياً، أما إذا تناولها تناولاً ذاتياً أي من حيث تجربته الشخصية الذاتية فإنه يكون شعراً غنائياً. والشعر المسرحي يجمع بين هاتين الناحيتين، فهو شعر موضوعي بالنسبة إلى الشاعر ولكنه ذاتي في عرض المادة من خلال الشخصيات المتخيّلة.

الشعر القصصي، هو من آثار الشعر في العصور القديمة، وأما في العصر الحاضر فقد قلّ هذا النوع من الشعر لاعتماد النثر في أسلوبه القصصي بشكل أفضل. ومن أقسام الشعر القصصي: الشعر الملحمي، شعر القصة الشعبية.

أما الشعر الغنائي، فهو يمثل، الشعر الذاتي، لأنه كان في الأصل مرتبطاً بالغناء والموسيقى والعاطفة. وقد تطوّر هذا النوع تبعاً لتطوّر الحضارة الإنسانية نفسها، وقد

دخل فيه عنصر العقل والتفكير، ولذلك ظهرت أنواع كثيرة في الشعر الغنائي: منها الأغنية، وهي تمثل القسم الغنائي البحت، وهناك الأنشودة، المرثية، و (السونيت). وتدل الأغنية على القصيدة الغنائية التي لها طابع العاطفة القوية وفي الأغنية يظهر التأثر الواضح للشاعر، وتمتاز بالقصر.

أما المرثية فهي ما يعُرف في الشعر العربي بشعر الرثاء، وتعتمد هذه القصيدة على إظهار الحزن والأسى. والسونيت: هي قصيدة مركّزة يقصد بها التعبير عن فكرة مفردة في لحظة شعورية. وتمتاز بترتيب خاص، فهي دائماً أربعة عشر بيتاً.

أما الملحمة: فهي شعر قصصي طويل، ومنها الملحمة التاريخية مثل: ملحمة (الألياذة) لـ(هوميروس)، وتعتمد على عنصر الأسطورة، ومنها ما يعتمد على التاريخ الواقعي. وأَما النوع الثاني للملحمة الشعرية فهو الملحمة (الأدبية) وهي لا ترتبط بالتاريخ ولا يستفيد الشاعر فيها من الكتابات التي سبقته، ولكنها فكرة سيطرت على الشاعر في لحظة شعورية فنفذها على شكل ملحمة، لذلك فالفكرة عنصر أساسي في هذا النوع من الملاحم الشعرية، والغرض من الملاحم الأدبية هو القراءة، لأنها تعتمد في تأثيرها على الفكرة وطريقة عرضها. وبالتالي فإن المؤلف يعمل على تماسك الموضوعات التي تخدم الفكرة في الملحمة ومثال ذلك الملحمة (الفردوس المفقود) لكاتبها (ملتن).

ولكن يجدر القول بأن الملحمة بنوعيها لم تكن معروفة في الشعر العربي بشكل محدّد. إلاّ إذا أخذنا في الاعتبار بعض أشعار السير الشعبية، كما هي الحال في قصة عاد الأوسط التي رواها (عبيد بن شريه الجرهمي).

وأما (البالاّد) فهي قصة شعرية أصغر من قصة الملحمة، وتعتمد الحفظ والإنشاد وهي تتناول مغامرة أو واقعة واحدة لقصة شعبية.

وهذا ما كان معروفاً في أصل كلمة (باليد) بالرقص، ومنها عرف رقص البالية، وهذا يعني أن (الإلياذة) كانت قصة تغنّى مع أداء عروض خاصة من الرقص. ولكنها حديثاً ابتعدت عن الرقص والغناء، وأصبحت أقرب إلى القصة القصيرة مع التركيز على الموضوع الشعبي.

وأما بالنسبة إلى وجود (البالاد) في الأدب العربي ، فإن بعض الدارسين يبيّن وجود بعض المحاولات القريبة في الشعر العربي ، ويمثّلون على ذلك في شعر الصعاليك .

أما فيما يتعلّق بالشعر الغنائي ، فإنه يشكّل جزءاً كبيراً من التراث الشعري العربي . وكانت القصيدة العربية الغنائية تتمثل في شعر المدح والرثاء والهجاء والغزل والفخر . ولعلّ هناك نوعاً آخر يعتبر تطوّراً للملحمة الأدبية والقصيدة الغنائية .

فالقصيدة الطويلة هي حلقة من التطوّر الأدبي للشعر القصصي والشعر الغنائي . وما دام الأمر كذلك فلا بد من وجود فوارق بين القصيدة الطويلة والقصيدة الغنائية . فالقصيدة الغنائية قصيدة تمتاز بالقصر ، وبقابليتها على التلحين والغناء ، وهي التي تجسد موقفاً عاطفياً بسيطاً .

أما القصيدة الطويلة فهي ترتبط بحالة واضحة من الحالات العاطفية على أن تصاحبها المهارة في الفكرة والموضوع ، كما أنها تمتاز بأن التعقيد في بنائها الداخلي يعتبر أساساً فيها . في حين أننا نجد البساطة في العاطفة والموضوع من صفات القصيدة الغنائية . وهكذا فيمكن القول بأن القصيدة الطويلة هي نوع أدبي متطوّر للقصيدة الملحمية الأدبية ، وهي أيضاً نوع متطوّر للقصيدة الغنائية ، مع ملاحظة أن الملحمة الأدبية أطول بكثير ، لكن القصيدة الطويلة تأخذ أيضاً صفات الأنشودة .

وهذا لا يتعارض مع مفهوم الشعر المعاصر الذي يعتبر نشاطاً فنياً مصاحباً للواقع ، وهو إبداع فني واقعي بغض النظر عن طبيعة الموضوع الوصفي أو النفسي أو التاريخي .

فالقصيدة الطويلة هي تكوين من أشياء كثيرة تعيش في واقع الشاعر النفسي ، في إطار فني جديد يخرج عملاً شعرياً كبيراً ، ففيها تمتزج الخرافة والحقيقة والقصة والزمن والخبرة الإنسانية والعلمية . أي بمعنى أن الشاعر يربط الماضي بصورة الحاضر الجديدة .

ولعلّ المطلع على شعر أمير الشعراء (أحمد شوقي) يعرف أنه مثال للقصيدة التقليدية في العصر الحديث . وكذلك (حافظ إبراهيم) و(العقاد) مع وجود فوارق بينهم . ويظهر ذلك جلياً في الموضوع المشترك الذي طرقوه في موضوعاتهم الشعرية .

ويمكن القول إن حافظ وشوقي يتفقان في المنهج الفني ، فهما يشتركان في الصياغة ، وطريقة عرض المعاني ، وفي فنية الصورة الشعرية ، وفي البناء الشعري الكامل . فهما

والشعراء الذين ساروا على نهج المدرسة التقليدية القديمة، يسهمون بالصنعة الشكلية، وكذلك النزعة الخطابية، مع ملاحظة أن الموسيقى الشعرية عند حافظ هي أهدأ منها عند شوقي.

أما من حيث البناء الشعري، وهو نظم القصيدة الأساسي، فإن لشعراء المدرسة التقليدية نظرة خاصة، فهم لا ينظرون إليه بأنه عمل متكامل؛ ولكنهم يرون أن القصيدة الشعرية مجموعة أبيات، فهم ينظمون أبياتاً وليس قصيدة.

وهذا يعني أن القصيدة تفقد الترتيب الفني، ما يجبر الشاعر أحياناً على اللجوء إلى عنصر التكرار، وإلى عرض معان أشار إليها في مواضع سابقة في القصيدة ذاتها. وهذا الأمر كان واضحاً عند شوقي، فربمّا كان يتم المعنى المطروح في قصيدته بعد ذكر عدد من الأبيات الكثيرة.

وهذه الملاحظة وجدت في شعر حافظ، فقد ظهر فيها التكرار، وقلة النسق الفني، فما يوحي للمطلع على شعره أن الشاعر يعطي أجزاء من خبرته وانفعالاته، وكأنه يقدّمها في إطار من إظهار التصنّع.

وأما طريقة تناول المعنى وعرضه، فإنها تعتمد على عرض الشاعر لمعنى في صورة لفظية مميزة، سواء أكان هذا المعنى من عنده أم معنى شائعاً في مجتمعه. ولذلك فإن الدارس لشعر شوقي وحافظ يجد أنهما يشتركان في قصيدتهما في كثير من المعاني، وكل منهما يعرض معانيه بصور لفظية مختلفة، مع الفارق البسيط بينهما في هذا المجال، فالشاعر أحمد شوقي كان أكثر تهويلاً في عرضه المعاني المشتركة.

وهذه الملاحظات تظهر في هذه الأبيات من قصيدة أحمد شوقي (شكسبير):

دستورهم عجب الدنيا وشاعرهم يـد على خـلقـه لله بيـضاء

يعتمد على الصنعة الشكلية بما فيها من زخرفة لفظية، في حين يلجأ العقاد إلى التصوير الفني الذي يعتمد على المعنى الحي.

ولكن هذا لا يعني أن العقاد ابتعد كلياً عن المدرسة التقليدية القديمة، وهذا واضح من النسق العام لقصيدة العقاد، من حيث تأثره بالأسلوب الخطابي، مثل قوله:

أبا القوافي ورب الطرس والقلم ... ماذا أفادك أصدق العلم في الأمم

وهكذا تتوالى القصيدة بهذا الأسلوب الوعظي والخطابي مازجاً بين الحكمة والخطابة التقليدية، ويظهر ذلك في قوله:

ما أكثر البر باسم لا غناء به ... واندر البر بالأرواح والنسم

لا يقدر الناس يوماً أجر سادتهم ... وإنما يقدرون الأجر للخدم

أجر العظيم زماع في جوانحه ... يجزيه بالأمن أحياناً وبالألم

ثم يظهر التعقيد في التركيب اللفظي، لكثرة استعماله للضمائر:

أغناه باللهو عما أنت ضامنه ... من ليس يغنيك عنه بالنهى العمم

ويظهر من خلال هذا ارتباطه بالألفاظ المعجمية القديمة كقوله:

أو يكبروك فماذا قول مرجه ... للشمس هذا ضياء الكوكب العلم

لكن ذلك لا يعني أن قصيدة العقاد، قصيدة تقليدية بمعنى الكلمة، ففيها جوانب تدل على تجاربه وصدقه في تصويرها فنياً في إطار حسي مقبول.

وخلاصة القول إن التطوّر الفني المحدث جعل الشعراء يحاولون الابتعاد عن القصيدة الغنائية القديمة من حيث شكلها وصورها وأمورها الفنية. ما جعلهم يقتربون من النوع الجديد (القصيدة الطويلة) التي عرفناها تطوّراً للملحمة الأدبية والقصيدة الغنائية، وتمتاز بخصائصها الفكرية والفنية، ويظهر هذا واضحاً في القصيدة القصصية (الملك لك) للشاعر صلاح الدين عبد الصبور:

أواحداتي ربما تعجبين، وقد تسألين

لماذا إذن يا صديقي بنور عينيك فيض سرور وحب:

حكاية هذا على طولها لا تثير السأم

سأحكي الحكاية من بدئها

لحد الختام

وفيها تظهر صور الطفولة كمرحلة مرتبطة بالأم فيتابع قوله :

إلى أمي البرة الطاهرة

تخوفني نقمة الآخرة

ونار العذاب

وما قد أعدوه للكافرين

وللسارقين وللاعبين

وتهتف إن عثرت رجليه

وإن ظننت نحلة حوليه

(باسم النبي)

وفي الليل كنت أنام على حجر أمي

وأحلم في غفوتي بالبشر

وعسف القدر

وبالموت حين يلك الحياة

وبالسندباد وبالعاصفة

وبالغول في قصره المارد

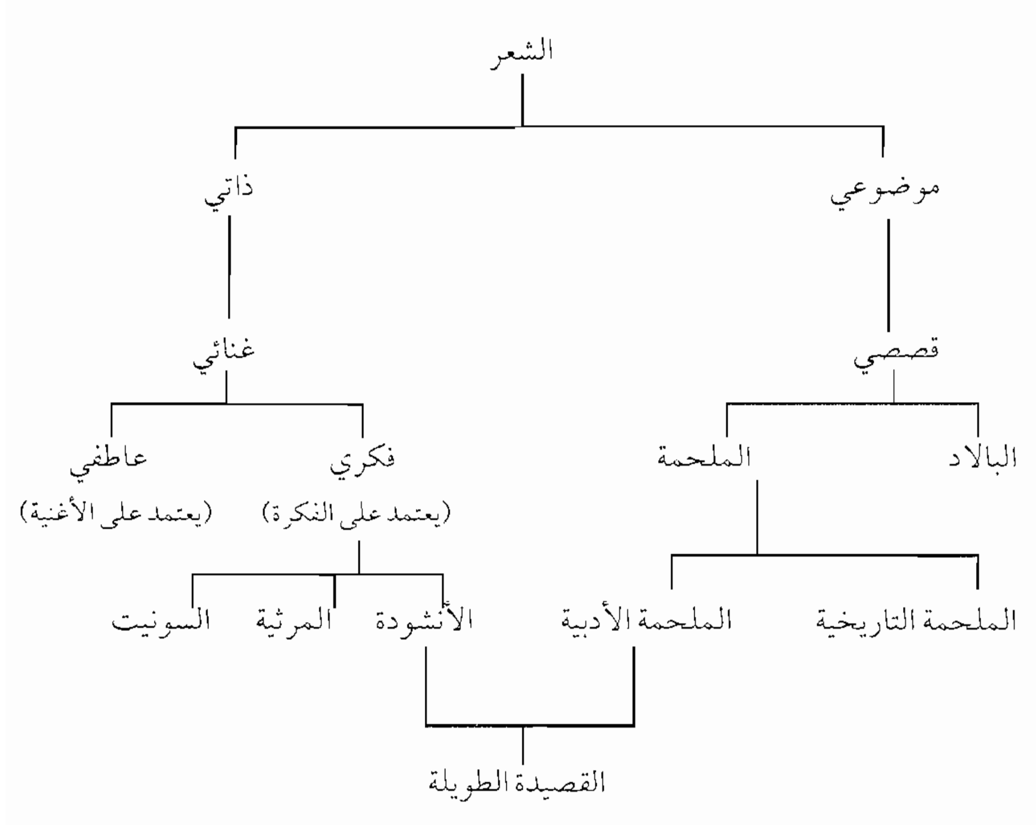
فأصرخ رعباً

وتهتف أمي : (باسم النبي)

وهنا يظهر واضحاً استخدام الشاعر للألفاظ الرمزية (السندباد) للغول، باسم النبي، والبعد عن استخدام الألفاظ الشعرية القديمة، قافية غير مملة، وبتنوّع في القصيدة. فالقصيدة ذات بنية فنية تعتمد على الموسيقى المتنوعة، مع المحافظة على الإطار الفكري والنفسي.

وهكذا فهذا استعراض لمفهوم الشعر، وتنوعه، وتطور هذه الأنواع حتى أصبحت

معروفة على النحو المبين في الجدول التالي :



الأغاني والأناشيد:

لا ينكر أحد ما أن للنشيد أو الأغنية، أثراً كبيراً في حياة الأطفال. ولعلّ بعضنا إن لم يكن الكلّ منا، يذكر نفسه وهو يقرأ وبأعلى صوته نشيداً أحبّه وحفظه وتباهى في إلقائه على مسامع المدرّس وطلاب الصف، أو حتى في ساحات اللعب الحر مع أصحابه وأصدقائه.

وكذلك الأغنية، فهي مجال واسع تغنّى فيه الكثيرون في طفولتهم، وهم يلعبون جماعات وأفراداً، يردّد كلّ منهم ما حفظه من الأغنيات، أو يردّدون جميعهم أغنية واحدة ذات نغم واحد.

وما زال الأطفال اليوم يحبون النشيد، ويحبون الأغنية، فينشدون في المدرسة، في

الصف، وفي الساحة العامة، ويغنون أغاني الفرح والمناسبات والأعياد في ملاعبهم، وفي حقولهم وحدائقهم.

وأخذ النشيد طابعاً منهجياً، حين دخل إلى كتب الأطفال المنهجية، وكذلك الأغنية الخاصة بالأطفال.

وصار درس النشيد درساً يقبل عليه الأطفال، وصار درس الموسيقى مرافقاً للنشيد، وبالتالي فلكل منهما قواعد وأصول في التدريس، وإن كانا يلتقيان في كثير من الأصول المنهجية. وقد تعدّى الأمر ذلك إلى دراسات كثيرة، اشترك فيها علم النفس والاجتماع إلى جانب دراسات في الأدب واللغة والموسيقى، لجعل النشيد والأغنية والموسيقى درساً هادفاً مفيداً وموجّهاً لنفع الأطفال خدمة إلى كثير من العلوم التي شاركت باهتماماتها المركّزة على هذا الجانب، النشيد والأغنية والموسيقى للأطفال.

وما دام الأمر كذلك، فقد أصبح النشيد والأغنية مادة دراسية لها منهجيتها، وأصولها وقواعدها، ولها دارسون متخصصون.

وللتعرّف إلى هذه الدراسة لا بد من تحديد فوائد تدريسها وأهدافها، حتى يتسنّى للدارس الدخول فيها بفهم ميسّر.

ما هي فوائد تدريس الأغاني والأناشيد؟

وتتلخص هذه الفوائد في النقاط:

1- الضبط والعمل المدرسي: بحيث ينمي النشيد والأغنية عند الأطفال السير والدخول والخروج إلى المدرسة وإلى الصفوف في نظام.

2- الناحية البدنية: يعتبر النشيد أو الأغنية نوعاً من التدريب للجسم والأعضاء الصوتية بحيث ينمي المرونة والقوة والنشاط والحيوية.

3- الناحية العقلية: ينمي النشيد الحس الإبداعي عند الأطفال، وكذلك الأغنية، كما أن النشيد والأغنية يعرفان الطفل على ما هو جديد بالتأمل والإعجاب، وبالإضافة إلى أن النشيد يحمل أفكاراً كثيرة.

4- الناحية الأخلاقية : الأغاني والأناشيد عنصران هامان للسمو الأخلاقي ، ويدفعان إلى حب الحياة وحب البشر ، وينشران عبير الأخوة الإنسانية والبطولة الوطنية .

ما هي أهداف النشيد والأغنية؟ يهدف النشيد أو الأغنية إلى :

1- تنمية حب النشيد أو الأغنية عند الأطفال .

2- تنمية قدرة كل طفل على استعمال صوته في النشيد بصورة صحيحة .

3- تهيئة الفرص للأطفال للتعبير عن النفس من طريق الأناشيد والأغاني .

4- تنمية قدرة الطفل على إدراك روح القطعة الشعرية وصياغتها .

5- العمل على تنمية حسن الإيقاع عند الأطفال .

شعر الأطفال:

إن شعر الأطفال يمتاز بأنه شعر يستطيع الأطفال أن يتذوقوه وأن يحسوا به ، عندما ينشدونه ، أو يقرؤونه ، أو عندما يسمعونه .

وهو الشعر الذي يكون مزيجاً من تجربة ومعايشة لواقع الأطفال ، يمتزج فيها الموضوع والعاطفة والفكرة ، وهذا ما يجعله مختلفاً عن النثر الموجّه للأطفال ، فهو يحتاج إلى اختيار في الكلمات والترتيب على أساس من النغم والمعنى .

فشعر الأطفال يقوم على اختيار دقيق لكل كلمة ، من حيث مغناها وموسيقاها ، لأن مفهوم الشعر في الأصل هو اللغة المختارة من حيث المضمون والصيغة .

ويهدف شعر الأطفال إلى إعطاء المزيد من الخبرات وإلى إمداد التجربة بمنافع يستفيد منه الأطفال . لأن الشعر بإمكانه أن ينقل الأحداث العادية أو اليومية ويظهرها بطريقة جديدة محببة . فهو لا يكتفي بإظهار الحياة كما هي في الواقع ، بل يضفي عليها أبعاداً جديدة .

ولعلّ شعر الأطفال لا يتوقف عند العاطفة والموسيقى ، بل يتعدى ذلك إلى الفكرة التي تتضمن الوعظ والحكمة ، والسرور والبهجة ، ما يساعد الأطفال على تنمية قدراتهم واستعداداتهم وينمّي خبراتهم في التفاعل مع مجتمعهم وبيئتهم التي تحيط بهم .

ويمكن الحكم بنجاح شعر الأطفال أو جودته من خلال ربط تجربة الشاعر وخبراته بتجربة الصغار وخبراتهم وذلك ضمن قالب مما يثير عواطفهم وخيالاتهم، ومما يخاطب أفكارهم وقدراتهم العقلية والانفعالية والنفسية.

وهذا لا يتأتى الشاعر الأطفال إلاّ بعد معايشة الأطفال، والإطلاع على واقعهم والاختلاط بعالمهم الخاص بهم.

وحقيقة يجب ألاّ تغيب عن الدارس لهذا اللون من الشعر، وهي أن شعر الأطفال جزء من شعر الكبار، ولا يختلف معه إلاّ من حيث الأفكار والمضمون.

ولعلّ الشعر الناجح سواء أكان للكبار أم للصغار هو ما كانت لغته شاعرية، وما كان ذا هدف في موضوعاته ومضامينه.

ومن المؤكّد في أن التجارب الشعرية في المضمون والعاطفة عند الصغار تشبه ما هو موجود عند الكبار، وقد لا تختلف إلاّ من حيث المثيرات والحوافز. ولكن مع ضرورة مراعاة الابتعاد في شعر الأطفال عن المثيرات الحادّة مثل تناول موضوعات في الرثاء أو الهجاء.

وأما ما يسمى في شعر الكبار بالرمزية والإيغال في استعمال المجازات والكنايات البلاغية والمحسنات البديعية، فيجب أن تكون قليلة وغير عميقة في شرع الأطفال، ومحدودة فيما يتعلّق بخبرات الصغار وتجاربهم.

ولقد انقسمت الآراء حول مفهوم الشعر المناسب للأطفال:

فالرأي الأول: يرفض أن يتوقف الشعراء عند الكتابة إلى الصغار، ويرون أنه يمكن لهم أن يكتبوا شعر الكبار، ويكتفون بالقول أن ينظم هؤلاء شعراً خاصاً بالأطفال يمتاز بسهولة المعنى وخفة الموسيقى، ويمكن اقتباس بعض الأشعار التي تنطبق عليها هذه السمات من شعر الكبار أحياناً. فهم يرون أن الشاعر يمكنه أن ينظم للصغار وللكبار مع مراعاة الفوارق في المعنى والموسيقى.

الرأي الثاني: ويرى أصحابه أن شعر الأطفال يجب أن يتخذ صفة التخصّص، بمعنى

أن يكون له شعراء ينظمونه فقط ، ممن تخصصوا في الكتابة للأطفال .

الرأي الثالث : ويرى أصحاب هذا الرأي ضرورة اختيار شعر الأطفال على أساس من الموضوعات المناسبة لمدارك الصغار وقدرتهم العقلية ، ومما يدخل في نطاق خبراتهم وتجاربهم . ولمعرفة هذه المعلومات نطرح هذا المثال وهو من شعر الدكتور محمود الشلبي في ديوانه (هكذا يسمو الوطن) أحلام رباب :

سألتني قبل طلوع الفجر رباب

قالت : يا أبتي

أين تخبّي الشمس جدائلها هذا الصبح

فالأفق الأرحب غاب

والجو ضباب

وأنا أبحث عن محفظة .. وكتاب

عن اسم أتعلمه، يا أبتي

عن وطن الحرية والأحباب

وبعد النظر في هذا المثال يمكن القول:

- بأن البداية تدل على أن هناك قصة شعرية (سألتني قبل طلوع الفجر رباب) وقد خدمت الكلمات المعنى (قبل طلوع الفجر) أي إن هناك ظلاماً ، والكلمات لها مواقع موسيقية .
- أعطى للتجربة الواقعية أبعادها في (أين تخبيء الشمس جدائلها هذا الصبح) وهذه الأبعاد التي جاءت مع الشاعر أعطت صورة شعرية للأطفال .
- لقد استعمل الرمز في موقع صحيح وهو (الأفق الأرحب) (غاب عن الوطن) .، وكذلك في قوله (وأنا أبحث عن محفظة وكتاب) أي عن العلم .

ويقصد بقوله (عن اسم أتعلمه يا أبتي) الاسم ليس اسماً عادياً لكنه رمز له أبعاد ، ويعني الوسيلة والغاية للوصول إلى الوطن .

- يعيش الشاعر تجربة شخصية ، وهي البعد عن الوطن .

- يدل النص على أن الشاعر قد مزج بين تجربته الشخصية ومعايشته للأطفال، فالكلمات التالية تدل على ذلك (رباب، أبتي، محفظة، كتاب، أحباب).
- العاطفة وطنية صادقة.
- الفكرة العامة في القصيدة: هي أن الظلم مهما اشتد، فلا بد من نتيجة ستكون لأصحاب الوطن، وهي النصر.

وفي قوله: دعني أفتح نافذتي، يا أبتي

كي ألمح نور الفجر

كي أحلم مثل الزهر

وأسافر مع أول طير

اجتاز العتمة والجدران

فقد خدمت الكلمات المعنى والموسيقى، وقد جاءت العاطفة صادقة ومعبّرة. أما الأبعاد التي يريد أن يحقّقها الشاعر، فهي الدعوة إلى الحرية وتحطيم الجدران، والدخول إلى الوطن المغتصب، بعد تحقيق الانتصار.

وكذلك إذا نظرنا إلى هذا المثال للشاعر علي البتيري من ديوانه (القدس تقول لكم) وهو بعنوان (أغنية الصباح):

قولوا معي

قولوا معي

ورددوا الأشعار

يا شمسنا قومي اطلعي

وعانقي الأزهار

هذا الصباح مقبل

بالنور بالطيور

والكون رحب فائضٌ

بالعطر والزهور

فيا طيور غردي

ويا قلوب انشدي

ويا وردود اسعدي أنظارنا

ورددي

قولوا معي قولوا معي

ورددوا الأشعار

إن تجربة الشاعر الشخصية هنا ممزوجة بمعايشة للأطفال، والدليل على ذلك أنه جاء بمسميات ترتبط ارتباطاً مباشراً في حياتهم، منها: الشمس، طول النهار، الصباح، الطيور، الأزهار، والروح الجماعية (في قولوا معي). والمثيرات والحوافز صادقة، وتمتاز ببساطتها وتقبّل الأطفال لها، لأنها نابعة من حياته الواقعية، فقد أثارهم من طريق الشمس، وهي تعني عندهم طلوع الفجر والنهار المليء باللعب وممارسة نشاطاتهم وهواياتهم، ومن طريق ذكر الطيور والزهور التي يحب الأطفال أن يستمتعوا برؤيتها وبالتالي فالمثيرات بعيدة عن الحدّة والقساوة، ويتمثّل فيها اللين والعاطفة الخفيفة المحببة للأطفال.

أمّا الفكرة العامة للقصيدة فهي تحمل معاني العمل والمرح والتفاعل والسعادة. ومعظم كلمات القصيدة خدمت الفكرة العامة.

وأما المغزى أو الهدف، فلا شك أن القصيدة تهدف إلى نواحٍ تعليمية. منها: التعرّف إلى مظاهر الكون ومخلوقاته من شمس طيور وأزهار وأنهار ونورٍ، وهذه كلّها مخلوقات لها مساس مباشر في حياة الإنسان، ويقود هذا المغزى إلى هدف أبعد، وهو الإيمان بالله خالق هذه الظواهر الكونية. والهدف الثاني، هو بث روح الفريق والجماعة لدى الأطفال، ويظهر ذلك في عبارات (قولوا معي) و (رددوا الأشعار).

والحكم العام على القصيدة: بأنها تتناسب مع القدرات العقلية للأطفال، وتدخل في

نطاق تجاربهم وخبراتهم ، فهي من الشعر الجيد للأطفال .

صورة الشعر وموسيقاه عند الأطفال :

إن الأطفال يحبون الأصوات المتناغمة ، ذات الإيقاعات الحلوة . فهم ينامون بهدوء واطمئنان على صدور أمهاتهم ، أو في أسرّتهم وهم يستمعون إلى أمهاتهم يغنين لهم بأصوات إيقاعية ونغمات عذبة .

وهم يحبون أن يحفظوا ما يسمعونه من كلمات ، ويحاولون أن يرددوا ما سمعوا بين الفترة والأخرى ، أثناء اللعب ، أو أثناء وجودهم في خلوة مع أنفسهم ، كل ذلك لأن في الكلمات نغمات غنائية .

والأطفال يحبون الوزن والموسيقى ، ولا يهتمون كثيراً بالمعنى . وهم يستجيبون للتكرار في الإيقاع الموسيقي ، لأن التكرار يجعلهم يحفظون المقاطع الصوتية ، ومن ثم يفهمون المعاني التي يتضمنّها الشعر .

فالموسيقى هي التي تضفي على جمال المعنى في الشعر جمالاً في الصورة والتعبير . وهذا ما يجعل الأطفال يقبلون على الشعر ، يقرؤونه ، يحفظونه ، ينشدونه ، ويتغنون به بحب وإعجاب .

والأطفال يحبون في الواقع الشعر الذي يعطيهم صورة تعتمد على الإبصار والسمع ، ولهذا فعلى شعر الأطفال أن يقدّم لهم صوراً واقعية وخيالات حسية .

والسؤال الذي يطرح نفسه ، كيف يتم اختيار شعر الأطفال إذن؟ يتم اختيار هذا اللون من الشعر على أسس تعتمد على واقع الأطفال وخبراتهم التي تناسب قدراتهم العقلية والإبداعية . مع ضرورة مراعاة انفعالاتهم الشخصية والنفسية ، وهذا يعتمد على الجانب العاطفي الذي يرتكز عليه الشعر في الأصل .

وهذا يحتّم على أن يقدم للأطفال المبتدئين في مراحل رياض الأطفال أو المدارس الابتدائية شعراً يعتمد أسلوب الأغنية الخفيفة في البداية ، ويتدرّج إلى الأنشودة البسيطة ، حتى يتمكن الأطفال في هذه المرحلة من التعرّف إلى الإيقاع الموسيقي للشعر وإلى أوزان الشعر الخفيفة .

ويصبح لديهم تهيئة بمعرفة الفروق بين الشعر والنثر، وخصائص كل نوع. ولا يمنع التدرّج أن يراعي اللغة في الأناشيد أو الأغاني المختارة في هذه المراحل، كأن تكون اللغة البسيطة المتدرجة بين العامية والفصيحة، دون الإسراف في العامية المطلقة أو الإيغال في الفصيحة العميقة.

فالمهم أن يقتنع الأطفال في هذه المراحل بوجود الشعر، وأن يتقبلونه كلون جديد ويشعرون أنهم يتعاملون معه في لعبهم، فيحبون سماعه وإنشاده وغناءه. مع ضرورة مراعاة اختيار الشعر الذي يرتبط بموضوعاتهم التي تهمهم في مثل هذه المراحل مثل موضوعات تبين العلاقات بين الطفل وأعضاء أسرته، أو الموضوعات التي ترد على أسئلته واستفساراته. وكذلك الموضوعات التي تعرّفه إلى بيئته وإلى الواقع الذي يعيش فيه ويتعامل معه مثل البيت، الحديقة، المدرسة، الروضة، الحي، الشارع وموجودات كل موقع، ونوعية العلاقة في التعامل والتفاعل مع الأشخاص الذين يتواجدون في هذه الأماكن التي سيتواجد فيها الطفل.

فإذا ما تم اختيار الشعر على هذا النحو، كان شعراً هادفاً موجهاً لخدمة الأطفال، وتحقّقت الفوائد المرجوة منه، وإلاّ ضاع دون تحقيق أدنى فائدة له.

الشعر والأطفال والتذّوق اللغوي :

في الشعر موسيقى وتنغيم وإيقاع، والأطفال بطبيعتهم يميلون إلى التنغيم والإيقاع والكلام الموسيقي المقفى منذ الصغر.

ولعلّ جميع الأطفال يحفظون أغاني الأطفال التي يتوارثونها من التراث الشعبي جيلاً بعد جيل في ألعابهم ومرحهم، والتي كثيراً ما تبدو لنا نحن الكبار بلا معنى، ولكن بإيقاع موسيقي وتنغيم مقفى مثل غناء الأطفال في مصر قديماً، والذي لا يزال يغنيه أطفال اليوم :

يا طـالـع الشجـرة   هاتلي معـك بقرة

تحلب وتسـقيـنـي   بالمعلقة الصيني

وفي الأردن كان الأطفال يغنون وما زالوا في موسم الشتاء :

امـــطـــري وزيــــدي   عـلـى رأس ســـيـــدي

ســيـــدي بـالـمـــغـــارة   ذبـح قـطـة وفـــــارة

وفي غنائهم الشعبي المتوارث من جيل إلى جيل عن العيد :

بكرا العيد وبنعيّد

وكذلك فما زالت الأمهات العربيات في كل مكان يرددون غناء الأطفال في سن الطفولة المبكرة :

(نام لاذبحلك جوز الحمام)

وتطورت هذه الأغاني حتى أصبحت على نسق معين يغنيها الأطفال مع اللحن والموسيقى :

أمي حياتي	**يا نبع الحنان**
إحفظها إلنا ياربي	**تعبت كثير علينا**
يا ريت يطلع في أيدينا	**انكافيكي يا نبع الحب**

ويسير تطور الأغنية عند الأطفال، حتى تدخل إطار الشعر والنشيد المستقل، ويكثر الشعراء الذين يدخلون أغنية الطفل في إطار شعرهم ويمزجونه بما يحبه الأطفال حتى يصبح صورة شعرية متطورة.

العوامل التي تساعد على تربية التذوق الشعري عند الأطفال

1- **الكثرة** : حتى يتذوق الأطفال ألوان الشعر والموسيقى يجب أن يسمعوا كثيراً من الأناشيد الملحنة، وحتى يتذّوق الطفل ما في الشعر من جمال غنائي يجب أن نسمعه كثيراً من ألوان الشعر الجيد. وقد انقسم الأدباء إلى رأيين، حيث قال أصحاب الرأي الأول : إن الكثرة سلبية إذا ازدحمت القصائد على الطفل لا يعرف ما يحفظه أو يفهمه.

أما أصحاب الرأي الإيجابي، فقد قالوا الهدف من الكثرة، التذوّق الشعري، وتدريب الطفل على التذوّق الحسي للتمييز بين الشعر وغيره.

2- **الحرية** : ونعني بها حرية الطفل في اختيار ما يريد من ألوان الأدب في الوقت الذي

يشاء وبطريقته الخاصة، وتعتبر هذه هي الخطوة الأولى في عملية تربية التذوّق الشعري لأن هذا المبدأ يعطي الأطفال اختيار ما يحبون.

3- **الصبر الأناة**: فالتذوق الشعري يستغرق وقتاً، ولذلك يجب أن يتحلّى مربو الأطفال بالصبر حتى يتوصّل الأطفال بطريقة طبيعية إلى التذوق الشعري السليم.

4- **التأثر**: ونعني به تأثير شخص على آخر، تتوافر لديه المهارة الفنية والحماس والحكمة، ما يساعد الطفل على التأثر بغيره من الأطفال.

5- **الإخلاص**: وهذا يفرض على المربي أن يعالج الموضوعات بإخلاص حقيقي، فإذا كان هو نفسه غير محب للشعر فلا أمل في إثارته على تذوق الأطفال للشعر.

6- **العناية بالمعنى**: وهذا يفرض أن يكون مربو الأطفال قادرين على أن يثيروا ميول الأطفال، وأن يوجهوهم إلى كيفية الوصول إلى المعنى بأنفسهم مع شرح الكلمات الصعبة.

7- **جهود الأطفال المبتكرة**: وكثيراً ما يستطيع الأطفال بخبراتهم القليلة أن يكونوا مبتكرين خاصة في القصص والأغاني والأناشيد.

8- **الكلية والشمول**: وهي أن نعلّم الطفل أن يتذوق القصيدة الشعرية ككل متكامل قبل أن يحلّلها إلى أجزائها.

أشكال الشعر عند الأطفال

يتخذ الشعر عند الأطفال أشكالاً كثيرة فقد يكون:

أ- على شكل أغنية.

ب- نشيداً.

ج- أوبريت، استعراضاً غنائياً.

د- مسرحية غنائية.

هـ- قصة غنائية.

وهذه المسميات التي ذكرناها أمور جرى التعارف عليها في أوساط الأطفال وأشعارهم وألحانهم، بصرف النظر عما قد يكون لهذه المسميات من معان إصطلاحية في أدب الكبار.

والفرق الأساسي بين الأغنية والنشيد أن الأولى يتغنى بها، على حين أن النشيد يغلب عليه طابع الإنشاد. والأوبريت عرض مسرحي غنائي تصاحبه بعض الحركات التي يغلب عليها أن تكون إيقاعية منظمة.

وهو في الغالب غنائي ملحن تصاحبه الموسيقى من أوله إلى آخره، لكنه قد يحتوي في القليل النادر على كلام يلقى دون موسيقى أو غناء .

أما المسرحية الشعرية فيغلب عليها الإلقاء التمثيلي وإن كانت لا تخلو عادة من بعض الأغاني والأناشيد أو المقطوعات الملحنة.

أما القصة الغنائية فتحكي قصة قصيدة من خلال شعر ملحن يتم غناؤه. بواسطة فرق الأطفال .

الفرق بين النشيد والمحفوظات:

1- من حيث الشكل :

أ- قطعة المحفوظات قد تكون نثراً وقد تكون شعراً، لكن النشيد لا يكون إلاّ شعراً.

ب- الشاعر في تأليف النشيد لا يلتزم صورة شعرية معينة فقد يجاوز بحور الشعر المعروفة، وينظم على طريقة المربعات أو الخمسيات أو غير ذلك من الصور الجديدة في القوافي.

2- من حيث الموضوع:

معظم الأناشيد تعالج الشؤون الوطنية والدينية وهي في هذه الموضوعات كلّها حالة من المعاني الفلسفية والقضايا المنطقية، فدائرتها أضيق نوعاً من المجال المتشعب في قطع المحفوظات.

3- من حيث الغاية :

الغاية الأولى للنشيد إنما هي إثارة العواطف الشريفة في نفوس الأطفال، مثل العاطفة الدينية والوطنية والاجتماعية، وليس من أغراض النشيد مخاطبة الفكر كما هي الحال في المحفوظات.

4-من حيث طريقة الأداء:

أ- النشيد يلقى ملحناً تلحيناً موسيقياً، وقد تصحبه الموسيقى.

ب- الأناشيد غالباً ما تلقى إلقاء جماعياً.

لماذا التركيز في أشكال شعر الأطفال الأغنية؟

1- لأن الأغنية تحمل عنصر التشويق.

2- لأن الأغنية هي الأساس في تطوّر شعر الأطفال، نحن نعرف أن الأطفال كانوا وما زالوا يرددون أغاني تظهر فرحهم وبهجتهم دون معرفتهم بالمعنى.

3- إن الأغنية يمكن تلحينها بسهولة مما يساعد على تلحين الشعر الذي يحتوي على روح الأغنية.

4- الأغنية قصيرة وتحتمل التكرار.

5- إن الأغنية تعبر مجالاً ميسراً على الحفظ والتذكر.

الشعر التعليمي :

قد تحوي الأشكال الشعرية مضموناً تعليمياً يهدف إلى إعطاء الأطفال بعض الحقائق، ولوناً من ألوان المعرفة الجديدة، وإن كان من المهم ألاّ يخرجوا من هذا الشعر التعليمي عن مقوماته الأساسية كشعر فيتحول إلى مجرد نظم لا حياة فيه ولا روح؛ أي في الشعر التعليمي يجب ألاّ نلجأ إلى تقدير الحقائق والأفكار الجديدة بل إلى تصوير هذه الحقائق وتلك الأفكار، أو تحويلها إلى لوحات فنية شعرية! ويمثل ذلك هذا النموذج :

أنا الألف

أنا الألف

إذا ما اصطف الأحرف

أجيء بهمزتي وأقف

أمام الكل

أنا الأول

أنا الأجمل

أنا الألف

أنا الألف

وفي يوم من الأيام، كنت أسير في الغابة

أنا الألف (أ) أقبل الأرنب

أنا الألف(أ) أمه نامت وجاء الذئب

أنا الألف (أ) إنني غاضب

أصير عصا

وأهوي فوق رأس الذئب

فرَّ الذئب

فرَّ الذئب

فرَّ الذئب

صفات الأناشيد بعامة:

1- يتميّز النشيد عن النثر والشعر.

2- قد تتعدد في النشيد البحور والأوزان والقوافي.

3- تتكرّر في النشيد اللازمة بين كل عبارة وأخرى.

4- لا يعالج النشيد أفكاراً فلسفية عميقة.

5- يتوخى في النشيد البساطة والسهولة في اللفظ والمعنى.

6- يعتمد النشيد على التلحين.

7- قد يكون النشيد نشيداً فردياً أو جماعياً.

مراعاة النشيد لمستويات سن الطفولة:

تعتبر الأغاني والأناشيد من أهم المواد الموسيقية التي لها قيمتها التربوية للصغار، فهم بطبيعتهم ميالون للتغني.

والغناء مشوّق بذاته، ولذلك فهو وسيلة جيدة لكسب المعرفة في حالة جيدة من حالات الانفعالات السارة. هذا بالإضافة إلى ما يحس به الطفل أثناء الغناء من سعادة ومرح.

وأغاني الأطفال وأناشيدهم لها قيمتها وأهميتها عند كل شعب من الشعوب، فهي التي تخط الأساس الأول لتربية الإنسان، وطبعه على تذوق الجمال اللحني والتأثير بمعاني الأغنيات التي تتغلغل إلى حسّه وإدراكه، وترسم له المثل والمبادئ التي يجب أن ينشأ عليها الإنسان منذ بداية طفولته. وشأن أغاني الأطفال شأن القصص والحكايات يجب أن تساير الانفعالات الوجدانية الخاصة لكل مرحلة من مراحل نمو الطفل وتطوره.

من سن (3-5) سنوات: يكون الطفل في مرحلة التطور الواقعي المحدود بالبيئة ويناسبه من الغناء ما يتصل بمناجاة ما يحيط به من حيوان أو نبات أو أشخاص مألوفين لديه، حيث تتناول أغانيه التحدّث إليها، واعطاءها الأوصاف كما في أغنية (نحن العصافير) وأغنية (الراعي والغنمات).

وأغنية وصف النباتات والأشجار التي يألف رؤيتها مثل أغنية (شجرة البرتقال) و(شجرة التفاح).

هذا إلى جانب أغنيات العاطفة، مثل أغنيات الأمومة والأسرة، ومحبة الناس، ومحبة الأصدقاء، وعلى أن تكون هذه الأغاني والأناشيد في هذه المرحلة وسيلة للعب والحركة وتقليد أصوات الحيوانات، ازداد الطفل حباً في الأغاني والأناشيد.

من سن (5-9) سنوات: يكون الطفل في مرحلة طول الخيال الحر، ويناسبه في هذه المرحلة الغناء المتصل بالقصص، والذي يجنح بالخيال نحو بيئات خيالية، مثل سكان البحر

والحيوانات والأشجار. كما يجب أن نستغل يقظة الذهن وتفتح الحس فنختار له أغاني هدفها ثقافي، يرتبط بمعرفة البلدان، ووصف الحقائق العلمية، ممتزجة بجانب من الخيال، مثل أغنيات عن الشمس، القمر، النجوم، البحار، الأسماك، الفراشات. كما يجب في هذه المرحلة بث الروح الدينية، وإيقاظ الوعظ الفني في تذوق الأغاني ما يجعل ألحانها مسايرة لمعانيها، فتأتي الألحان (الابتهال والدعاء) مليئة بالخشوع والسمو الروحي، كما تأتي الألحان الوطنية واضحة في دعوتها للحماس وتنمية المشاعر الوطنية، ويجب أن تكون بعض الأناشيد والأغاني في هذه المرحلة فكاهية تدعو إلى المرح بالحركة والكلمات.

من سن (13-9) سنة: يكون الطفل في دور المغامرة والبطولة، وحينئذ يناسبه من الغناء والأناشيد ما يمجد البطولات، وما يتصل بالفروسية والشجاعة والتضحيّة. ويحسن في هذه المرحلة مراعاة الدقة في صياغة الكلمات، بجعلها دائماً حسنة الدوافع والأهداف. وإذا امتزج الغناء بالقصص المسرحية فيجب أن يتناول حياة القادة المصلحين، والرحالة والمستكشفين، مع عدم إغفال الجانب الخيالي الذي يصوّر الأقطار المجهولة لتصوّر الحياة في القمر والمريخ، ومغامرات السندباد والرحلات إلى باطن الأرض والبحار، كما يجب أيضاً أن تكون حصيلة الأطفال الدينية والوطنية حصيلة كبيرة تسجّل جلالة وعظمة المناسبات والظروف والأحداث تسجيلاً أساسه تربية الإنسان على أحسن المثل في التضحية وحب الوطن وإنكار الذات أي البعد عن الأنانية.

اختيار مقطوعات الأغاني والأناشيد للأطفال

ويتم ذلك بمراعاة ما يلي:

1- أن تكون مناسبة لكل سن ومرحلة.

2- أن تكون متصلة بالمناهج الدراسية، وذات أهداف جمالية أو قصصية تكسب الأطفال معارف عامة أو تبعث إليهم المرح والسعادة.

3- أن تصلح قدر الإمكان للحركة التوقيعية، ولا سيما الأطفال الصغار.

4- أن تكون عذبة الألفاظ، حسنة الوقع والترديد، أدبية الصياغة في شعرها وألفاظها.

5 - يحسن أن تكون باللغة الفصحى، ولا مانع من أن تكون بعض المختارات للغناء المدرسي زجلاً طريف الفكرة، مرح الألفاظ باللهجة العامية.

6- يمكن للمعلم أن يجعل الأغاني والأناشيد تساعد اللغات التي تدرّس في المدرسة، أو أن تساعد المواد الدراسية الأخرى لدعم مواد البرامج المدرسية، وأهدافها التعليمية والتهذيبية.

أنواع النشيد وأغراضه

1 - **النشيد الديني**: وهو النشيد الذي يركز على تعليم الطفل العقيدة الإسلامية، وتوضيح الجوانب التي تبين قدرة الخالق سبحانه وتعالى، وتحث الطفل على الإيمان الصادق والعمل به.

أغراضه:

1- إظهار قضية من قضايا الدين.

2- التركيز على التوحيد.

3- بيان عظمة الخالق.

4- بيان عدد المخلوقات التي خلقها الله تعالى.

5- إظهار موقف من مواقف السيرة النبوية الشريفة.

6- بيان أركان الإسلام.

7- بيان أثر الإيمان على السلوك والقيم الإنسانية، مثل الحب والتعاون، والصدق، والأمانة، وإتقان العمل.

ومن الأمثلة على النشيد الديني هذه النماذج المختارة (من أناشيد الطفولة) للشاعر يحيى حاج يحيى (الله خالق الأرض)

هذه الأرض من كورها　　　من زينها من نورها

الله تعالى خالقها

الله خالق النجوم

هذا النجم من علاّه

الله تعالى مولاه

قد زينه بالأضواء

فغدا مصباح الظلماء

ودليلاً يهدي الحيرانا

ومن الأمثلة على النشيد الديني ، هذا النشيد للشاعر كمال رشيد من ديوانه (أناشيدي) وهي بعنوان (موكب النور).

أشـرق الكون بمـيـلاد النبي — النبي الرسـول الهـاشـمـي النسب

جـاء للناس بشـيـراً هادياً — بـالـغـنـى بـالـديـن أعلى الـرتـب

إنه النور المبين

وإمام المرسلين

وبه عزّ الوجود

طلع البدر على أهل المدينة — إذا أتاها داعـيـاً ينشـر دينه

حملوا الإسلام ساروا نهجه — بـذلوا الأمـوال والأرواح دونه

إنه النور المبين

وإمام المرسلين

وبه عزّ الوجود

ظهـر الإسـلام في أم القـرى — يا رسـول الله يا خـيـر الورى

راية الله علت خـفـاقـة — زهق البـاطل والحق انبـرى

اللازمة

في قباء قد بنيت المسجدا — دار علم وجـهـاد وهدى

عـزّة الإيمـان سارت صعـدا — وجـمـوع الكفـر أمـست بددا

اللازمة

الجهاد الحق في أعماقنا　　وبه نحمي حمى أوطاننا

هذه القدس تنادي جندنا　　ورباط الخيل في أردننا

اللازمة

نحن جند الله طلاب العلا　　ما رضينا عن ثرانا بدلا

سوف نمشيها خطى ثابتة　　لربى القدس نعيد الجحفلا

ولو نظرنا إلى هذا النشيد على شكل مقاطع لوجدنا ما يلي:

المقطع الأول: إن هناك إشارة يريد أن يعرضها الشاعر للأطفال، وهي أن ميلاد النبي صلى الله عليه وسلم، كان بداية تحوّل في تاريخ العرب والإنسانية.

المقطع الثاني: الغرض الأول هو الهجرة النبوية، ثم إن الإسلام في حاجة إلى التضحية والجهاد في سبيله.

المقطع الثالث: إشارة إلى فتح مكة، وانتشار الإسلام في الجزيرة العربية، وهنا إشارة تاريخية إلى القضاء على عبادة الأصنام، والتركيز على مبدأ التوحيد.

المقطع الرابع: إشارة إلى بناء أول مسجد في الإسلام، ليكون قدوة للمسلمين فيما بعد، وتركيز النظرة إلى المسجد بأنه مكان علم وجهاد وإيمان وعبادة.

المقطع الخامس: إشارة إلى الحث على الجهاد وربط بين الماضي والحاضر، والتركيز على مبدأ إسلامي هو الجهاد والربط بينه وبين الواقع الحالي، وهو إعادة القدس والأرض المغتصبة.

المقطع السادس: إن العلم وسيلة من وسائل الجهاد والدفاع عن الأوطان.

الحكم العام على القصيدة:

إن هذه القصيدة مثال على القصيدة الدينية، وذلك لتحقيق أكثر من غرض من أغراض النشيد الديني، وتصلح للأطفال في سن (12-10) والنشيد الديني يجب أن تتحقّق فيه السهولة حتى يمكن أن يتردد على ألسنة الأطفال، وينطبع ما يحمله النشيد من معان في

أذهان الأطفال متوافقاً مع الفطرة التي فطرهم الله تعالى عليها، وعلى أن يكون النشيد محبباً إليهم ويجدون في حفظه سهولة بسبب موسيقاه وأنغامه مع التركيز على ما يلفت النظر للطفل ويقع تحت بصره من محسوسات مثل الأرض، النجوم، البحار، وغير ذلك من المخلوقات، ثم التركيز على ما يتعلّق بعالمه الإنساني كتعريفه بطرق نموه وتربيته ودور الأب والأم في ذلك وبيان علاقته مع الآخرين. وتعريفه بأمور دينه وتفاصيل عقيدته وتاريخه حتى يحس بالانتماء الصادق. وهذا إذا ما توافر في هذا النشيد. فهو نشيد يصلح للأطفال، ويعتبر من النوع الجيد.

2- النشيد الوطني:

هو النشيد الذي يتصف بصفة الوطنية، ويحث الطفل على التعلّق بأرضه ووطنه، مع الاحترام والاعتزاز والمحافظة عليه.

خصائصه:

1- يظهر أمجاد الوطن.

2- يظهر محاسن الوطن.

3- يركز على تاريخ الوطن المشرف.

4- يلقي الضوء على البطولات والتضحيات في سبيل الوطن.

5- ينمي حب الوطن والانتماء إليه والدفاع عنه،

6- يدعو الطفل إلى احترام وطنه، والاعتزاز به.

نستنتج من ذلك أن النشيد الناجح يجب أن يكون مصدر اعتزاز وطني، وأداة التوعية والاتصال لنقل الحضارة الوطنية وتبادل الخبرات بين بني البشر.

ومن خلال النشيد يمكن التعرّف إلى مستوى حضارة أي شعب من الشعوب، وإلى سماته الوطنية. فالنشيد يعيش في وجدان الطفل؛ ويمثل أمله ويعطيه الوعد بالبذل والعطاء، ويشكّل عنده منابع الأمل وتطلعات المستقبل.

ويخزن في نفس الطفل الاعتزاز التاريخي ويساهم في رسم غد أفضل، ويفتح الآفاق أمام الأطفال، ففيه المعاني التي تتضمن الكثير من أماني الأمة، وتطهير النفس من ظلال الخوف واليأس، ويضيء الطريق أمام الأطفال، كما يثير انتباههم إلى القيم الوطنية، ويهدف إلى تنمية حب الخير والعطاء والتضحية والكرامة الإنسانية.

من أمثلة النشيد الوطني هذا النشيد بعنوان (نحن الشباب) وهو للشاعر بشارة الخوري:

نحن الشباب	لنا الغد
ومجده	المخلد

نحن الشباب

شعارنا على الزمن	عاش الوطن
بعنا له يوم المحن	أرواحنا بلا ثمن
يا وطني عداك ذم	مثلك من يرعى الذمم
علمتنا كيف الشمم	وكيف يظفر الألم

نحن الشباب

السفح والجداول	والحقل والسنابل
وما بنى الأوائل	نحن له معاقل
الدين في قلوبنا	والنور في عيوننا
والحق في يميننا	والغار في جبيننا

نحن الشباب

ومن أمثلة النشيد الوطني (صوت الأردن ينادينا) وهو للشاعر محمود الشلبي من ديوانه (هكذا يسمو الوطن):

صوت الأردن ينادينا

صوت الأردن يحيينا

أن نبعث تاريخاً فينا

ونعيد القدس وحطينا

نهر الأردن على موعد

والغور الصامد والمسجد

وسهول تصرخ في إربد

النصر قريب والمولد

نحن الأطفال تصادقنا

وعلى الإيمان تعاهدنا

في الصبح الباكر أنشدنا

عاش الأبطال لنا عونا

الوطن العربي الماجد

يجمعه تاريخ واحد

ها يوم كرامتنا شاهد

الحق بقوتنا عائد

وهكذا تظهر أغراض النشيد الوطني من خلال قراءة النشيدين المذكورين، فتظهر بوضوح الدعوة للتعلّق بالوطن ومحبته، والتضحية من أجله، والدفاع عنه بأغلى ما يملك الإنسان من النفس والمال والولد.

ثم بيان جمال الوطن ومحاسنه وفضائله على بني الإنسان من أصحابه.

3- النشيد الاجتماعي:

وهو النشيد الذي يركز على تنمية الروح الاجتماعية، ويسعى إلى تنظيم الحياة الاجتماعية للأطفال.

أغراضه وخصائصه:

1- ينمي الصفات الاجتماعية الإيجابية.

2- يسعى إلى تعويد الطفل العادات الاجتماعية الحميدة.

3- يعرف الطفل آداب التعامل مع الكبار.

4- يعرف الطفل أصول التحية والكرم وآداب الحديث.

5- ينمي في الطفل حب الجماعة، والتعاون والإخاء، والصداقة.

ومن الأمثلة على النشيد الاجتماعي، هذا النشيد، للشاعر محمود الشلبي من ديوانه (الديك والنهار).

احب ابي

أحب أبي وأشكره
ولا أنفك أذكره
أجالسه . . أسامره
وأدعو الله ينصره
وأخلص في محبته
وأرقب وقت عودته
أسر أنا لطاعته
أفرح من هديته
أحب أبي بلا حد
وأعرف أنه مجدي
وأن العمر لولاه لضاع
لضاع سدى بلا وعد

4- النشيد الترفيهي:

وهو النشيد الذي يسعى إلى إدخال البهجة والسرور إلى قلوب الأطفال، بالترفيه والتسلية والإمتاع.

أغراضه وخصائصه:

1- يسعى إلى بهجة الأطفال.

2- يظهر علاقة الطفل بالحيوان والألعاب.

3- ينمي في الطفل حب الحكايات البسيطة.

4- ينمي فيهم شعور المحبة والسعادة.

5- يركز على الجانب المفرح في الحياة الإنسانية.

ومن الأمثلة على ذلك، هذا النشيد للشاعر علي البتيري:

حديقة الأطفال

عماد يا صديقي	ميسون يا صديقة
معاً على الطريق	هيا إلى الحديقة
تعال يا جمال	وأنت يا خلود
حديقة الأطفال	بديعة الورود
في الباب يا أولا	لتدخلوا تباعا
نظامنا المعتاد	إن تهملوه ضاعا
تقاسموا الألعاب	يا أجمل الأحباب
فكلكم إخوان	كالزهر في البستان
باللهو يا جماعة	نفرح النفوس
من ساعة إلى ساعة	لا تهمل الدروس

5- النشيد الوصفي:

هو النشيد الذي يركز على الطبيعة، وبيان جمالها وفوائدها، ومحاسنها.

أغراضه وخصائصه:

1- يلفت نظر الطفل إلى مشاهدة الطبيعة مثل: القمر، الليل، النهار.

2- ينمي عند الطفل ملكة المشاهدة والتأمل .

3- يضفي جو الألفة والمحبة بين الطفل وما يحيط به من مشاهد الطبيعة .

4- يبين جمال الطبيعة .

5- يبينّ منافع وفوائد المشاهد الطبيعية وأثرها على حياة الإنسان .

ومن الأمثلة على النشيد الوصفي هذا النشيد ، من كتاب الروضة ، وهو بعنوان

الولد والشمس

الولد:	يا شمس بالله قولي	في الليل أين أراك
	إني أنام طويلا	فهل يطول كراك
الشمس:	لا حظَّ عندي لنوم	أو راحة أو توان
	أقضي جميع حياتي	في السعي والجولان
الولد:	يا شمس شيء عجيب	إذاً غيابك عنّا
	لأي قطر وواد	يفرِضُ ضوؤك منّا
الشمس:	إن جاءك الليل يذهب	إلى سواك النهار
	فالأرض والناس تزهر	هناك والأشجار
الولد:	يا شمس نفعك واف	وما له من نظير
	إن غبت عنا فعودي	في أرضنا للظهور
الشمس:	لا تخش بعدي فإني	أجيء ثم أغيب
	إن جاءك الليل فأعلم	إن الصباح قريب

6- النشيد الحركي:

وهو النشيد الذي يعوّد الطفل الحركة المفيدة ، ويعوده النشاط ، وحب المرح .

أغراضه وخصائصه:

1- يعتمد على الوصف .

2- يعتمد على التقليد في الحركات ، والأصوات ، والحيوانات .

3- يقرن باللحن والموسيقى .

4- ينمي الحيوية والنشاط عند الأطفال .

5- يعودّ الطفل المرح والحركة المفيدة للجسم .

ومن الأمثلة على النشيد الحركي ، هذا النشيد ، وهو من كلمات (نجاة قصاب حسن) .

الساعة

تك . . تكْ . . تكْ . . تكْ

مثل الساعة . . . تكْ تكْ

أبداً دوماً . . ربّ وقتك

انهض باكرْ . . . وأهجرْ نومك

غسل والبسْ . . وأملأ يومك

خطوات تدريس النشيد للأطفال من سن (5-3) سنوات:

1- يمهد للدرس بحديث قصير ، أو أسئلة سهلة ، ويوجهها المعلم إليهم .

2- توزيع النشيد المقصود على لوحة بشكل واضح .

3- قراءة النشيد بطريقة مغناة .

4- قراءة النشيد بيتاً بيتاً مع ترداد الأطفال بالطريقة نفسها .

5- يكّرر المعلم المقطع ككل .

6- مناقشة الأطفال في بعض معاني النشيد .

7- إعطاؤهم فكرة عامة عن النشيد .

خطوة تدريس النشيد من سن (12-5):

وتكون على النحو التالي :

أ- الخطوات النظرية .

ب- الخطوات العملية .

- الخطوات النظرية ، وتتم كما يلي :

1- القراءة الصحيحة ومراعاة الضبط اللغوي .

2- شرح الكلمات الصعبة ، وبيان الفكرة العامة .

3- بيان التشطير والتقسيم الذي اتبع في النشيد .

4- بيان مناسبة النشيد ، إن وجدت- .

ب- الخطوات العملية ، وتتم كما يلي :

1- بيان اللحن المناسب للنشيد .

2- التلحين الفردي من قبل المعلم

3- التلحين بمصاحبة الآلة .

4- تكليف الطلاب بالمشاركة .

خصائص النشيد الناجح:

1- أن يراعي سن الطفولة ، ومدى الإدراك العقلي لكل سن .

2- أن يراعي المستوى الاجتماعي واللغوي والوجداني عند الأطفال .

3- أن يراعي البيئة والواقع الاجتماعي .

4- أن يراعي ميول الأطفال ، واهتماماتهم ، وحبهم للحركة والتقليد .

5- أن يراعي السهولة والوضوح في الألفاظ وتناسب الحروف والكلمات وكذلك السهولة في المعنى وعدم التعمّق فيه .

6- عدم تكثيف الأفكار في النشيد الواحد .

7- إن يراعي الجانب الموسيقي ، وقابلية التلحين .

نشأة أغاني الأطفال وتطوّرها في التاريخ:

عرفنا من خلال دراستنا مفهوم الشعر أن الغناء كان يشكّل البداية لظهور الشعر عند كثير من الأمم التي عرفت الشعر ، والبداية في كل شيء هامة ، لذلك سنتعرّف الآن إلى هذا

الغناء، أي إلى البداية التي شكّلت نواة للشعر في العالم منذ القدم. لنعرف نشأته وأسبابها، والتطّورات التي جرت عليه حتى وصل إلى ما وصل إليه في العصر الحاضر.

فالغناء للأطفال عندا لأمم كان عبارة عن التلفظ بكلمات موزونة، وذلك بهدف مداعبة الطفل وتحريكه كي ينام، وعُرف ذلك عند الأمم جيلاً بعد جيل، حتى لم يعد بالمستطاع تمييز بدايته عند شعب محدّد من الشعوب.

أسبابه ونشأته:

1- الميل الفطري عند الإنسان للغناء:

وقد تمت ملاحظة ذلك عند ممارسة الإنسان لعمل ما، أو عند قيامه حركة معينة. فالأم تغني عندما تحضّر الطعام لزوجها وأطفالها، وعند إحضار المأوى وحين تلاعب طفلها لينام. وكذلك العمّال يردّدون بعض ما يحفظون من أغان عند قيامهم بالعمل ليتغلّبوا على التعب والمشقة، والبائع يردّد أجمل الأغاني ليجلب انتباه الناس إلى بضاعته التي يريد بيعها. وقد يردّد الإنسان بعض المحفوظات من الأغاني أثناء فراغه ليسلّي بها نفسه ويؤنس وحشته، وأثناء سيره في طريق خال من الناس ليتغلب على بعد الطريق ووحشتها خصوصاً عندما كان الإنسان يقطع الصحاري والفيافي البعيدة إمّا سيراً على الأقدام، وإما راكباً على الخيل أو الإبل التي كان يستعين بها في مسيره.

وخلاصة القول: إن الإنسان كان يلجأ إلى الغناء للتعبير عن مشاعره وانفعالاته الوجدانية، للترفيه عن نفسه، أو للقضاء على مشاعر التعب والإرهاق، أو طلباً في تجديد الهمة والنشاط أثناء العمل.

الغناء للأطفال:

وكان يعتبر وسيلة الأم لتنويم طفلها، أو لإرضائه ليكف عن البكاء، أو لتحريكه وترقيصه، بهدف تسليته، أو بهدف تمرين جسمه، أو تشجيعه على الإقبال على الطعام، أو لتعليمه النطق، أو تحفيظه بعض الكلمات الموزونة لتعويده الحفظ، وتعويد أذنيه السماع والاستمتاع بالكلام المنغوم.

ويمكن اعتباره مصنفاً على نوعين:

أ- الأغاني الخاصة بتنويم الطفل وهي ما تعارف على تسميتها عند الشعوب باسم أغاني المهد.

ب- الأغاني الخاصة بملاعبة الطفل، وهي ما تعارف على تسميتها بأغاني الترقيص بهدف تحريك الطفل بحركات مختلفة، لتمرين أعضاء جسمه وتدليكها، ليستقيم نموها بشكل سليم.

وتمتاز أغاني هذين النوعين، بأنها أغان بسيطة، قصيرة تعتمد على اللحن الخفيف، وخصوصاً ما اتصل منها بأغاني المهد، فهي عبارة عن ترداد ألفاظ تسير على نغمة هادئة تصاحبها أحياناً حركات لبعض أطراف جسم الطفل، مع هزات خفيفة تقوم بها تتناسب مع النغمة الموجودة في الأغنية التي تردّدها.

وهي في الغالب تعتمد التكرار في الصوت، مع اعتمادعلى النغم الرتيب، والحركات البسيطة فينام الطفل، بالحنان والرقّة، ولاهتزاز جسمه بحركات توفّر له الهدوء الانفعالي والنفسي.

ومن المقاطع التي كانت شائعة عند الأم الأمريكية في هذا المجال هذه الدندنات التي تردّدها لطفلها وهو في السرير كي ينام.

لولو للأ لوللي، نينا، ننا، بوبو، دو، دو.

وقد وجدت هذه المقاطع تردّد عند شعوب الإنجليز والبولنديين، والرومان والفرنسيين والإيطاليين، ويمكن القول بأن مثل هذه الإشارات قد لوحظت عند معظم الشعوب، متشابهة في بعض الأنغام والمعاني، وإن اختلفت في بعض التسميات. ففي مصر تردّد الأم لطفلها هذه المقاطع[1]:

نينا نام .. نينا نام

وادبح لك جوزين حمام

وأما في تونس فتردّد الأم هذه الكلمات:

ننيّ ننيّ جاك نعاس

1- أدب الأطفال. د. علي الحديدي القاهرة، 1979.

أمَك فضا وبوك نحاس

ننَي ننَي جاك النوم

يا خدين بو قرعون[1]

وأما الأم العراقية فتردّد :

دلل لول دل لول

يا ولد يبني دللول

لول لول يا قمر

هسَا تعيش وتكبر

والأم السورية تغنّي :

أو للاَ يا أولاني

أو للاَ يا أولاني

يا ربي لا تنساني

من فضلك يا رحماني

في حين تغنّي الأم اللبنانية بقولها :

هي هي هلينا

دستك لكنك عيرينا

لنغسل تياب زوزو

وننشرها عالياسمينا

أو تغني هذه كلمات:

هي وهي وهلللاَ

سمن وعسل بالجراَ

مناكل نحنا والبوبَو

ومنشحت خيو لبرا

---

(1) الأغنية الشعبية . أحمد مرسي القاهرة 1969 .

وواقع هذه الكلمات يشير بوضوح لوجود تشابه عند معظم الأمم في الموضوعات الرئيسية لهذه الأغاني، مهما كان اللحن مختلفاً، أو المسميات في بعض الكلمات.

ويمكن إجمالي هذه المعاني التي تدور حولها أغاني الأمهات عند معظم الشعوب على النحو التالي(1):

1- تقديم الرجاء للطفل حتى ينام نوماً هادئاً:

وهذا ما نلاحظه يتردّد على ألسنة الأمهات لأطفالهن في أمريكا وإنجلترا وفرنسا وألمانيا وفي بعض بلدان آسيا.

فالأم الإنكليزية تغنّي لطفلها، ترجوه أن ينام بجوار أمه نوماً هادئاً، مليئاً بالأحلام الجميلة فتقول:

نم يا ولدي، نم بهدوء
أمك تحرسك وتصلّي لك
فلتهبط عليك الملائكة
ولتحمل إليك على أجنحتها
المشعة أحلاماً جميلة مزهوة
فنم يا حبيبي بسلام
نم يا ولدي بهدوء
رب السماء يعنى بك
في مهدك الوثير
نم بهدوء وسلام
وعندما تنام هو سوف يحرسك(2)

وفي هذه الأغنية تحاول الأم الإنجليزية أن توضح لطفلها سبب النوم، لأنه عندما يكبر لن يكون لديه الوقت الكافي للنوم، فلتستغل فرصة الطفولة، ولينم ملء جفونه في مهده وبجوار أمه الحنون فتقول:

---

(1) التقاليد والعادات الشعبية، عثمان الكعاك، ص 63.
(2) أغاني ترقيص الأطفال عند العرب, أحمد أبو سعد، دار العلم للملايين، بيروت 1974.

نم يا حبيب قلبي

ودع النعاس يسيطر عليك

دع تلك الجفون تنطبق على العينين الزرقاوين

كل شيء هادئ ووديع

ولن يزعجك صوت البعوض بدندنته

هذا الصباح هو وقتك الذهبي

فلن تقوى على النوم عندما تكبر

الحزن والهم سوف يحلان بك

ولن يعرف السلام الحلو وسادتك[1]

وأما الأمهات الأمريكيات، فيغنين لأطفالهن أغاني تنم عن أن الأم هي مصدر العطف. وأن صدرها هو مستودع الحنان، فهي تغني:

نم يا حبيبي نم

نم واسترح فالطيور نائمة في أعشاشها

والحقل والبستان هادئان

والنحل لم يعدّ يحوم حول الورد

وها شعاع القمر يتسلل من النافذة

أصغ فما من صوت هناك

ولا شيء يتحرك في البيت

ضع رأسك على صدري

نم يا طفلي واسترح[2].

وتطلب منه أن ينام، لأن كل شيء من حواليه، يستعد للنوم، فما عليه هو الآخر إلاّ أن يحنو برأسه على صدر أمه الحنون، ويستسلم للنوم الهادئ الجميل، فتغني له بقولها:

1- The Book of A Thousand Songs

2- The Book of A Thousand Songs

الليل قادم والشمس تغيب لترتاح

والطيور كلها سائرة إلى أعشاشها

كوكو: يصيح الطير عندما يحوم عالياً

وكأنه يقول: حان الوقت أيها الناس ونحن ذاهبون للنوم

الزهور تطبق أوراقها والنهار ينام

حان وقت النوم ونحن ذاهبون إلى أسرّتنا[1]

وتطمئن ابنتها في هذه الأغنية بأن تنام نوماً هادئاً، فلن يقربها الشر، وكلّ شيء مسرور من حولها:

أغمضي عينيك حبيبتي ريثما أغني لك تهويدة

لا تخشي خطراً

لا تتحركي يا عزيزتي

الدفء يحيط بك والملائكة ترعاك

والشر لن يقربك يا عزيزتي

الزهور المشعة تحوم حولك

ليكن صباحك مشرقاً أبداً يا بنتي

ولتغمر أشعة الشمس عينيك

ليكن السلام معك

ولتظل السماء زرقاء من فوقك

حبيبتي الطيور تغنّي لك

نامي يا طفلتي .. نامي[2]

وأمّا في فرنسا فيأخذ دور الأم (الأخ) فيغني لأخيه ويحثه على الاستعداد للنوم فيقول:

اذهب إلى النوم يا أخي

نم يا أخي العزيز

---

(1) المصدر السابق نفسه ص 422.

(2) المصدر السابق نفسه ص 44.

أمي تصنع الكعك

وتقّرص العجين

وأنت تذهب لتنام

نم .. نم يا أخي

نم .. نم يا صغيري[1]

وفي ألمانيا ، فتردّد الأمهات أغاني تبينّ دور الأم ، ودور الأب في الأسرة ، فهي تشرح لطفلها عمل الأسرة ، وتطلب منه أن ينام ، وكأنها تطلب منه هذا الطلب كي يسمح لوالديه أن يمارسا أعمالهما الموكولة إليهما :

نم يا طفلي نم

أبوك يرعى الغنم

وأمك تهز شجرة الحلم

فلتتساقط منها عليك أحلى الأحلام

نم يا طفلي نم[2]

وفي البلاد العربية ، فالأمهات يغنين بكلمات قد تختلف في المسميات ، لكنها تتشابه في الموضوعات .

ففي مصر تغني الأم لطفلها كلمات ذات نغم هادئ يصاحبه اهتزاز الأم :

خذ البزة وأسكت

خذ البزة ونام

أمك السيدة وأبوك الإمام[3]

وفي العراق ، تغني الأم لطفلها ، طالبة منه أن ينام مثل الطيور التي تعيش في البرية ، تلعب وتأكل وتشرب في النهار ، وتأوي إلى أعشاشها تعبة ، لكنها سعيدة بالنهار الذي انقضى ، فتنام بهدوء ، وتحلم بيوم جديد تغمره السعادة :

---

(1)المصدر السابق نفسه ص 124 .

Sing Swing play pages.(2)

(3) عن مجلة (التراث الشعبي) (العدد12) ، فريدة الزهاري ، 1978 .

تنام وأنا أهدي لك

والعافية من الله تجي لك

يا طيور يا حمام

دعو حّمودي ينام

ينام بالسلامة يحفظ الله وانتعش إمام(1)

وفي سوريا تهزّ السرير بيديها، بحركات تتناسب ولحن الأغنية التي تغنيها لطفلها، وتردّد:

نام يا ابني نام

لادبح لك طير الحمام

يا حمام لا تصدّق

عم بكذّب على ابني حتى ينام(2)

أما في لبنان، فتغنّي الأم لطفلها أغاني، تتضمن الدعوة إلى الله تعالى، أن يحفظه وأن يحرسه، وتظل تهز السرير، وتردّد كلمات الأغنية حتى يغفو وليدها وينام.

نم.. نم يا زغيّر نام

نيمتو ما كان ينام

ابني يا عنب زيني

يا الله يا الله يا دايم

تحفظ عبدك النايم

تحفظ عبدك وتجيرو

وتخليه نايم بسريرو(3)

وفي الأردن تغني الأم لطفلها، أغنية تعده فيها بأن تذبح له طير الحمام، لكنها تطمئنة بأن لا يخاف، فهي مجرّد كلمات منغومة، يستمتع الطفل بها، فينام بهدوء وارتياح.

---

(1) عن مجلة التراث الشعبي، العدد 12، 1970.

(2) يا مال الشام، سهام ترجمان، دمشق 1972.

(3) حضارة في طريق الزوال، أنيس فريحة، بيروت 1970.

نام يا ابني نام

لأذبح لك طير الحمام

يا حمامة لا تخافي

بضحك على ابني تاينام(1)

وفي فلسطين تغني الأم لطفلها أغنية تدعوه للنوم برجاء وأمل، وبصوت حنون وبهزات خفيفة للسرير. فتردّد بقولها:

نني يا عين محمد يا عين الحمام

محمد بدّو ينام عاريش النعام (2)

وكذلك في تونس، فالأم تغني بكلمات ذات نغم رتيب، تطلب لطفلها الهناء والسعادة في نوم هادئ:

ننّي جاك النوم

أمك قمره وبوك نجوم

ننّي ننّي ننّي

يجعل نومك متهني

يا عوينة السردوك

جي بالنوم يرحم بوك

جي بالنوم وأجري بيه

لعزيز يننّي بيه (3)

2- إعطاء الوعد للطفل بهدية أو مكافأة:

إن الهدية أو المكافأة التي يوعد بها الطفل، تختلف من مكان إلى آخر بحسب العادات المتبعة، وبحسب وضع الأسرة الاجتماعي والاقتصادي.

---

(1) أغانينا الشعبية في الضفة الشرقية في الأردن، عمان، هاني العمد 1969.

(2) أغانينا الشعبية في الضفة الغربية من الأردن، عمان نمر سرحان، 1968.

(3) الأغاني التونسية، الصادق الزرقاوي، تونس، 1968.

فالأم في إنجلترا تعد طفلها بجلد الأرنب، فهي تغني له أغنية تدور في مضمونها حول الصيد الذي سيعود منه الأب ومعه جلد الأرنب. وذلك كما في الأغنية التالية:

(يا طفلي يا عصفوري

أبوك خرج للصيد

ليحصل على جلد أرنب

ويلف ولده فيه[1])

وفي الدانمارك تعد الأم الطفل بحذاء جديد سيحضره معه الأب، إذا استجاب الطفل لأمه ونام، وكذلك في فرنسا لكن الفرق هنا، أن الأم تغني واعدة طفلها بدجاجة بيضاء تضع كل يوم بيضة. وأما الصينيون فيعدون الطفل بإعطائه مزماراً يلهو به ويلعب وفي النرويج يغنون واعدين الأطفال بسمكة.

وأما في أمريكا، فتغني الأم لطفلها، وتعده بشراء طائر، أو خاتم الماس، أو منظار:

هس يا طفلي لا تنبس ببنت شفة

إن أمك سوف تشتري لك طائراً صداحاً

وإذا لم يغن هذا الطائر الصداح

فإن أمك سوف تشتري لك خاتماً من الألماس

واذا تحوّل الخاتم إلى نحاس أصفر

فسوف اشتري لك منظاراً[2]

وأما في اليابان فإن الأم تغني لطفلها، وتعده بالألعاب من دمى وكلاب خشبية:

نم .. نم يا حبيبي نم

تدحرج على الأرض يا صغيري ونم

هل تذكر يوم ذهبت مربيتك إلى الجبال الشمالية

ترى ماذا أحضرت لك من بلدتها هناك

---

(1) تاريخ الأدب العربي ج1 بروكلمان 1968 .

(2) Standard Dictionary of Folklore

مزماراً وطبلاً صوته مثل صوت الرعد

وكلاباً من ورق ولعباً مدوّرة

نم يا طفلي الصغير على الأرض نم (1)

وفي أفريقيا تغني الأم لطفلها، وتعده بإحضار التوت من التلال، لكنها لن تكون مهمة سهلة، فالتلال متعرجة، والمشي فيها صعب، ومع هذا ستحضر إليه التوت، إذا كف عن البكاء، ونام بهدوء:

اسكت يا طفلي الحبيب أسكت أمك ليست هنا وإنما في التلال

الطريق المتعرجة الصعبة

أسكت يا صغيري أسكت

امك ستأتي قريباً

ومعها التوت اللذيذ(2)

وفي الكونغو يكون وعد الأم للطفل، بأن الأب سيأتي ومعه بطة، تصلح للأكل ولكن شرط أن يكون قد نام دون بكاء أو إزعاج لأمه:

يو .. يو.. يو

لا تبك يا صغيري

قريباً سيأتي تاتا

ويحضر لك معه بطة لتأكلها

يو .. يو ... يو(3)

وأما في البلاد العربية، فإن الأمهات تغني لأطفالهن، أغاني مليئة بالوعود. فإذا ما سكت عن البكاء، أو نام بهدوء، فإن الأم تعده بالسمن والعسل. فهذه الأم اللبنانية تغني لطفلها:

هي وهي وهلّلاَ

سمن عسل بالجرا

---

(1) Folk Songs of many people ' s page

(2) نفس المصدر السابق ص 451 .

(3) The Voices of the World

مناكل نحنا والبوبو

ومنشحت خيّو لبرا

وفي مصر تعد الأم طفلها بالجوز أو اللوز أو الفستق :

يا بابا تعالا

بجيوبك ملانه

حمص ولوز وكعك القطامه

يا بابا تعالا بجيوبك ملانه

بندق وفستق ولبان السلامة[1]

أما في الأردن فتغني الأم لطفلها أغنية تعده فيها بسبعة جمال تحمل الجوز واللوز، والشرط بسيط ، هو أن ينام بكل هدوء وأن يكف عن البكاء :

هللاّ

سبع جمال بحملها

منهن جوز ومنهن لوز

ومنهن لا إله إلاّ الله[2]

3- بقصد قص حكايات على الطفل لينام:

ففي روسيا تحكي الأم لطفلها قصة عن أحد الدّببة الذي مرّ في صقيع الشتاء ، يبحث عن بيته :

مرّة في صقيع الشتاء

سار الدب إلى بيته

في رداء من الفرو الدافئ

سار هو إلى بيته

---

(1) الأدب الشعبي ، احمد رشدي ، القاهرة 1975 .

(2) أغانينا الشعبية ، د. هاني العمد ، عمان 1969 .

في الطريق الريفي

عابراً الجسر

وطئ ذيل الثعلب

واهتزت الغابة المعتمة ذعراً

وذعر الدب بسرعة البرق

تسلّق شجرة السرو الكبيرة

وعلى شجرة السرو كان الهدهد مسروراً

يصلح بيت السنجاب

فصرخ به قائلاً :

يجب أن تفتح عينيك

وعندها قرّر الدب

أنه يجب أن ينام في الشتاء

وأن لا يسير في الطرقات

وأن لا يطأ ذيل الثعلب[1]

وأما في لبنان ، فتغني الأم لطفلها على شكل حكاية مفرحة ، قصصاً وحكايات شعرية ، فيها الضحك والفكاهة ، وفيها العبرة والدرس :

تعو نمشي نعدّ بيات

على شيخ البسينات

ع خبزاتي ربيتو

أكل لي كل الجبنات

قمت حملتو ووقعتو

وعند القاضي شارعتو

(1) بحث مقارن في أغاني الأطفال ، مقال في مجلة التراث الشعبي العدد12 ، سنة 1969 الكاتبة العراقية فريدة الزهاوي .

طلع لي اربع فتوات

اول فتوى برزقاتي

أكل أغلب موناتي

يتحسن بعقلاتي

بينبش كل المخبايات[1]

4- إشعار الطفل بالخوف إذا لم ينم:

وهذا العنصر وإن كان خاطئاً من الوجهة التربوية، فإنه كان منتشراً بشكل كبير عند كثير من الأسر في القديم بخاصة.

وكان الناس يستغلونه كعنصر تهديد لأطفالهم لكي يناموا، ويبتعدوا عن البكاء. وقد عُرف ذلك عند أمم كثيرة من الأوروبيين وفي أفريقيا، وفي بلدان آسيا، فمنهم من كان يهدّده بالرجل الأسود الذي يأكل الأطفال الأشقياء، أو الأطفال الذين لا يكفون عن البكاء. وشعوب أخرى كانت تهدّد هذا النوع من الأطفال بشخص يختلف في خلقه عن الناس العاديين، كأن تكون عيونه في مؤخرة رأسه، ومنهم من كان يخوّف أطفاله من طريق الغول أو الغولة، وآخرون كانوا يستعملون عنصر الحيوان مثل الدب، والذئب، والثعلب، أو بعض من الطيور. وفي كثير من الحالات كانوا يستعملون عناصر خرافية لا أصل لها، لكنهم يرسمون لها شكلاً مخيفاً متخيّلاً يستخدمونه وسيلة تخويف للأطفال الذين لا يكفون عن البكاء ولا ينامون دون إزعاج. وفي البلاد العربية قد يستعمل بعض الأسر أسلوب التخويف من طريق (البعبع) الغول والذئب أو أبو (رجل مسلوخة) أو أي رجل في الحي معروف بقوّته وبطشه، أو قد يستخدمون عناصر خيالية من عالم الخرافة والأسطورة.

بقصد إظهار التحبّب للطفل وإظهار الإعجاب به:

وهذه ظاهرة تنم عن حب الأسرة لطفلها، فتغني له غناء فيه الدلال، وفيه الحنان، وفيه المودّة، وإظهار العجب بطفلها. فقد يشبهونه بالوردة أو النجمة الساطعة، أو القمر

---

(1) حضارة في طريقة الزوال، أنيس فريحة، بيروت 1957.

المنير، ومن هذه الأغاني ما يتردّد في كل من إيطاليا، وإنكلترا، وأمريكا: وتتردّد مثل هذه الأغاني بهذا المعنى (في إيطاليا):

نم .. نم يا طفلي الحبيب

نم .. نم يا صديقي الصغير

سأغني لك أغنية

جميل أنت كزهرة الليلك

نم .. نم يا طفلي الناعم

سأغني لك أغنية يحبها قلبك

يا زهرة في السماء

وفي أمريكا:

خدود كالورد، أصابع كالبراعم

ذلك هو طفلنا

عيناك زرقاوان وأصابعك بارعة

أحبك يا حمامتي الوديعة

يا طفلي الصغير[1]

وفي إنجلترا:

تأرجح يا طفلي بمهدك الأخضر

إن أباك نبيل وأمك نبيلة[2]

وأمّا في البلاد العربية، فتوجد بعض الأغاني المتشابهة، مع اختلاف في التسميات، وبعض الألفاظ، ففي لبنان تغني الأم لطفلها:

دخلك .. دخلك بس

مية نعنع بين الخس

1- Folk Songs of many peoples

2- The Book of a thousand Songs

يشما شميّ ويقول بس

يا بنتي يا حنداءاً

وجهك ابيض ومنأى

ولّ بحبك باس راسك

وللي بغضلك شو تراءا

وفي الأردن تغني الأم لطفلها أغنية، تظهر الفرح والبهجة والإعجاب في الوقت نفسه للطفل فهي تزف لأحسن الناس لأنها جميلة:

هنا ها يا هنا ها

والباشا يتمنّاها

يا باشا ربط خيلك

لمّا تخمر حسناها

ألف يحف وألف يزف

وألف يباري هودجها[1]

وفي العراق، فالأم تغني لبنتها الصغيرة، وتظهر حسنها وجمالها، وأنه لا مثيل لها في كل البلدان:

يا بنيّة يا بنت الناس

أبوك أمير وقناص

شعرك جلل الكرسي

وحسنك دوّخ الناس

لا انجاب ولا انجلب

لا بشام ولا بحلب

ريت بطن ال جابتك

ديوان والكرسي ذهب[2]

---

(1) أغانينا الشعبية، هاني العمد، عمان 1957.

(2) بحث مقارن في أغاني الأطفال، فريدة الزهاوي مجلة (التراث الشعبي)، العدد 12، بغداد 1970 .

6- أغانٍ بهدف التنبؤ بمستقبل حسن للطفل:

وكانت هذه الأغاني تختلف باختلاف البيئات، والحياة الاجتماعية فيها، فكل بيئة كانت تتمنى لابنها مستقبلاً بحسب قناعة الأسرة بأنه أحسن مستقبل، ولذلك نجد أن بعضاً منها تتمنى أن يكون ابنها فارس قومه، وشيخ قبيلته الذي تهابه القبيلة كلّها.

أو أن يكون غنياً يخلص أسرته من الفقر وسوء الوضع الاقتصادي، فيتمنون أن يكون تاجراً، بحاراً أو أي رجل ميسور الحال يتطلعون إليه كأمل ينقذهم من ظلام الفقر.

7- بعض الأغاني كانت بهدف تعليم الطفل:

وكانت هذه الأغاني تلقى من قبل الأم على مسامع طفلها، وكأنها تريد أن تعلمه شيئاً إما في السلوك، وإما في التربية، أو أي مهارة في الحياة قد تفيده في مستقبله. أو ربما تعلمه الحيطة والحذر، والحيطة، ومن هذه الأغاني في بريطانيا؛

عصفوران صغيران
جالسان على الحائط
الأول اسمه بيتر
والثاني اسمه بول
طر يا بول
ارجع يا بيتر
ارجع يا بول(1)

وقد يكون لهذه الأغاني أشباه في العالم العربي، مع اختلاف في بعض الألفاظ والتسميات المستعملة ففي العراق تغني الأمهات لأطفالهن:

شاح باح حنه وتفاح
هاي عجّانة
هاي خبازة
هاي غسّالة
هاي طباخة
وهاي تؤدي غدا لأبوها(2)

---

(1) فريدة الزهاوي، مجلة التراث الشعبي، العدد 12، بغداد 1970.
(2)المصدر السابق نفسه.

وأما في لبنان فتغني الأمهات الأغاني نفسها مع اختلاف بسيط في بعض التسميات :

يا باح يا باح

يا عرق التفاح

إجا عصفور وطّا

عا بركة فضّا

هيدا كمشو

هيدا دبحو

وهيدا نتفو

وهيدا شواه

وواحد أكلو

وهيدا قلهن

ما خليتو لي شي

وفي بعض البلدان العربية تشيع أغنية مع تحريك الأصابع، وكأن كل أصبع تشكل شخصية منفصلة، وتجري الأغنية على شكل حوار بين الأصابع، وتبدأ بالأصبع الصغيرة وتنتهي بالأصبع الكبيرة بالترتيب :

هذا اللّي سرق البيضة

وهذا اللّي سلقها في الماء

وهذا قشرها

وهذا قسّمها

وهذا قال يا بطعموني يا راح أقول

دبي وارعي يا نملة

دبي وأرعي يا نملة

ويشعر الطفل في كل الحالات بالفرحة، فيلهو، ويلعب ويضحك، وينام وهو يحلم بأحلى الأحلام.

وهكذا يمكن القول بأن الأم التي كانت تغني لطفلها، إنما كانت تهدف وبأي شكل من الأشكال إلى إمتاعه، وإشعاره بالراحة والعطف والحنان، حتى يتسنى له النوم براحة وهدوء في ظل والديه، وفي أسرته.

تطوّر أغاني الأطفال عند العرب

لقد كان للبيئة التي عاش بها العرب في الجاهلية أثر كبير في تكوينهم، فعندما كان الطفل يولد في تلك الصحراء الشاسعة بظروفها المناخية المعروفة من حيث شدّة البرودة ليلاً، وشدّة حرارة الشمس نهاراً، وينظر إلى الفضاء الرحب فلا يرى سوى أراضي صحراوية منبسطة، لا تحجب الرؤية فيها جبال عالية إلاّ بعض المرتفعات الكثبانية التيّ تتشكّل بين وقت وآخر نتيجة الرياح التي كانت تمر بالصحراء، وأما السماء فينظر إليها زرقاء صافية لا تلبدها الغيوم، وفي الليل يرى القمر المنير، وتحفه النجوم المضيئة من كل ناحية. كلّ هذه الظواهر الطبيعية أتاحت له فرصة الميل الفطري إلى الغناء والتنغيم، فكان أقوى ما يكون في تلك الأيام في الشعر الموزون ذي الموسيقى والنغم العذب.

ونتيجة لبساطة معيشة العربي في الجاهلية، فقد جاء شعره يمتاز بالبساطة والسهولة في الوصول إلى المعنى المنشود، فقد كان في غنائه يقلّد طيور بيئته وحيواناتها التي كان يراها بين حين وآخر، ويسمع كذلك صوتها يتردّد في جنبات الصحراء الشاسعة، وقد كان غناؤه تمثيلاً وتعبيراً عن واقع كان يعيشه، وهو التنقل والترحال على ظهر الخيل والإبل، والإقامة لفترات في الخيام وبين الأطلال. وقد كان غنائه يعبّر تعبيراً صادقاً عن هذا الواقع، فيغنّي لحناً يتفق مع حركات الخيل، أو الجمال وهي تسير في الصحراء بين مبطئة أو مسرعة في المسير.

وكان بذلك الشعر المسمّى بالحداء، هو أول أنواع الشعر الذي ظهر عندهم، وهو ما كان يغنيه العربي الراكب جمله أو فرسه يسلّي به نفسه، ويستحث دابته على السير فوق رمال الصحراء ومنها مثلاً قول الشاعر:

أعيطته لو سألا ... حكَمته لو عدلا

قلبي به في شغل ... لأملَ ذاك الشغلا

قيده الحبّ كما ... قيد راع جملا

حيث تظهر البساطة في المعاني، والسهولة والوضوح في الوصول إلى المقصود، أما اللحن فهو بسيط ينسجم مع سير الجمل أو الفرس بسرعة بسيطة.

وعندما كان يريد جمله أو فرسه أن تسرع في المسير، فقد كان يغني لحناً يتناسب مع ذلك الواقع وهو ما سمّي (بالخبب):

أبكيت على طلل طرباً فشجاك وأحزنك الطللُ

ثم ظهرت ألوان من اللحن والغناء منها غناء الركبان وهي تسير على وزن (البحر الطويل)، والسناد وهو نوع من الألحان الثقيلة الذي تتخلّله النغمات الكثيرة، وهناك أيضاً لحن الهزج وهو يمتاز بخفته وسرعته، فهو يغلب عليه طابع الترقيص.

وهكذا يمكن القول بأن طابع الغناء العربي في العصر الجاهلي كان في مجمله ولا سيما في مراحل تطوّره الأولى عبارة عن ترنيمات بسيطة، يؤديها المغنى متأثراً لموقف انفعالي في حياة الصحراء كانت تختلف في ظروفها من يوم إلى آخر، وكانت كلّها بهدف التسلية للتغلّب على المسافات البعيدة التي كان يقطعها راكباً صهوة جواده أو ظهر جمله في ليل شديد البرودة، لكنه يتمتع بنور القمر الساطع، وتحوطه النجوم اللامعة، أو نهاراً والشمس تلفحه بحّرها الشديد، فكان الغناء لا يستغرق أكثر من ساعات معينة يقضيها سائراً ربما وحده، ولا مؤنس له سوى دابته التي يركب في لجج الصحراء الموحشة.

وكان المغنى في ذلك العصر يتناول غناءه بطريقة لحنية متغيّرة فحسب ما يريد، وكان يغنّي في مساحة محدودة من الأصوات، ويغلب عليه طابع الغناء على وتيرة واحدة، بنغمة واحدة في الغالب.

كل ذلك بطابع من البساطة والخفة والوضوح في اللحن والكلمات والمعاني المستوحاة، أما الآلات المستعملة فكانت هي الأخرى تتسم بطابع البساطة فهي في غالبها مكونة من الطبول والدفوف، والصنوج. وقد لمع كما قلنا غناء الحداء واشتهر، ويرجع في أصله إلى العهد القديم حيث كان يسير على لحن بحر الرجز: أرجز لنا يا صاحبي إن زرتنا.

وقد ظهرت أنواع منها:

أ- النصب: وهو نوع من الحداء الذي خضع للتطوّر بحسب الأوزان الشعرية التي كانت في العصر الجاهلي.

ب- حداء الركبان: وهو لحن مغنّى على لحن الرجز. وكان من الأنواع المحببة عند القبائل في العصر الجاهلي.

واستمر هذان النوعان لفترة في الحجاز وحتى نهاية القرن السادس الميلادي، حين استطاع (النضر بن الحارث) باستقدام أنواع جديدة من الغناء وفدت من الحيرة إلى الحجاز. وسمي بالغناء المطور الذي جاء ليحل محل غناء النصب، وخلال هذه الفترة أيضاً عرفت الحجاز العود الخشبي.

ومن الأدوات الموسيقية التي كانت مستعملة في العصر الجاهلي، هي أشبه بالعود بتسميات مختلفة (المزهر) الكران، البربط، الموتّر).

ويضاف إليها بعض الآلات الأخرى التي عرفها العرب في الجاهلية مثل آلات النفخ المتنوعة من شجر الغاب، وكذلك آلات الإيقاع مثل الدفوف والجلاجل والصنوج والكاسات.

وقد انتشر الغناء واللحن في ذلك العصر حتى إنه عمّ معظم أوجه حياتهم ونشاطاتهم المختلفة فيها. فقد كانت ألحاناً تغنّى في الفرح والسمر، وفي الحروب والمعارك، وفي الطقوس الدينية والاحتفالات التي كان يقيمونها وقد دخلت أيضاً في أعمال السحر والشعوذة.

وقد وردت في كتاب الأغاني للأصفهاني أسماء كثيرة لمغنين في العصر الجاهلي. ومنها اسم عدي بن ربيعة شاعر قبيلة تغلب الذي لقب بالمهلهل لما كان يتمتع به من جمال الصوت في الغناء، كذلك اسم الشاعر علقمة بن عبده الذي كان يجيد الغناء في شعر المعلقات التي عرفت بشهرتها في شعر الجاهلية، وكذلك الشاعر الأعشى ميمون بن قيس الذي كان يلقي أشعاره مغناة من قبله على إيقاع من آلة الصنج، ويطوف بها أطراف الجزيرة العربية، ولذلك سمي صناجة العرب، أما النضر بن الحارث والذي ورد اسمه بين شعراء الجاهلية الذين كانوا يتغنون بأشعارهم، فقد كان يجيد الغناء وبمصاحبة عزفه على العود.

وملخص القول في هذا المجال، إن التاريخ حفظ روايات متعدّدة عن أسماء مغنين في ذلك العصر، لكنه حمل أيضاً طابعاً بأساليب متعدّدة لغناء العصر الجاهلي، لأنه لم

تكن هناك ألحان أو غناء يسير على قواعد وأصول ثابتة معروفة، بل كان الغناء يتبع مزاج المغني ورغبته وميوله بحسب انفعالاته وتأثره في المواقف التي كان يغنّي فيها.

ولعل الشعر العربي في تلك المراحل بأوزانه المختلفة يعبر عن طابع الأوزان الموسيقية التي يسير عليها اللحن والغناء في العصر الجاهلي. فقد عرف الشعر عندهم وإن لم يكن بالإمكان تحديد نشأته بدقة. فظهوره ولا شك ضارب في القدم في أعماق تاريخ العرب في العصر الجاهلي، وإن كانت البداية واضحة من حيث نشأته على شكل حداء يغنيه راكب الإبل السائر في الصحراء على شكل مسجوع فيعجب ذلك غيره، فيحاول أن يقلّده، وكذلك غيرهم ممن زادوا مقاطع وأراجيز صغيرة. حتى تطورت فيما بعد الميول إلى قرظ الشعر، وتبينت لهم أغراض القول فيه، حيث تعددّت الأوزان والقوافي. ومن الممكن أيضاً تحديد بعض المراحل التي مّر بها الشعر العربي القديم.

أ- مرحلة البساطة في القول والمعنى واللحن، وهي أغان قيلت في مواقف سريعة أدت إلى تأثر قائلها وانفعاله.

ب- مرحلة ظهور معالم الشعر، حيث رافق ذلك ظهور بعض الأوزان الخفيفة والقوافي.

ج- مرحلة الأوزان الشعرية المتنوعة.

ولعل هذا التطور الذي شمل الشعر في هذه المراحل الثلاث، كان نتيجة للظروف المعايشة التي كان يعيشها العرب في الجاهلية، والتي كانت في معظمها قائمة على التجارب الشخصية، ومنها مثلاً الرحلات والأسفار الطويلة التي كان يمتطي فيها العربي القديم ظهر فرسه أو جمله، ويغنّي ليسلّي نفسه، وقد لاحظ بالصدفة مثلاً أن هذا الجمل أو هذه الفرس تسرع الخطى عند سماعها أغنية ذات لحن سريع، ما جعل لذلك ارتباطاً في نفس صاحبها يجعله يستعمل هذا النوع من الغناء كلما دعت الحاجة إليه. وفي كثير من التجارب الشخصية الأخرى في المعارك والحروب وما كان يصاحبها من أغاني الحماس والتشجيع! وفي الترحال والتنقل والإقامة في الخيام، وتذكّر الأطلال، وفي صراعهم مع حيوانات الصحراء، ومع قساوتها المناخية، كل ذلك أدى إلى ظهور متطور في الشعر حتى وصل إلى شكله المعروف في أوزانه وقوافيه وموسيقاه.

ولعل مرد ذلك إلى أن الوزن الشعري يشترك مع الكلمات والمعاني في التأثير على السامع، لأن الكلام الموزون له وقع في النفس أبلغ، وبالتالي فكل كلام موزون هو ما سمي بالشعر، وأوزانه هي ما سميت فيما بعد بعروض الشعر الذي حدّد معالمه ووضّحها الخليل بن أحمد الفراهيدي وذلك في القرن التاسع للميلاد، ولعل الغرض الأساسي من توزين الشعر وتقسيمه على الشكل العروضي كان لمراعاة نطق الكلمات في قالب لحني موسيقي بأوزان ترتاح إليها نفس الإنسان. وقد عرف الأوزان بنوعين:

1- **الإيقاع اللفظي**: والذي يشمل الإيقاعات القائمة على لفظ الكلمة الموزونة ومنها السبب الخفيف الذي يتكون في الكلمة من حرف متحرك ويليه حرف ساكن مثل كلمة (كل، قم، نمْ) وهكذا، والسبب الثقيل: وهو الكلمة المكونة من حرفين متحركين متتالين مثل (لك، لم).

والوتد المكون من ثلاثة أنواع هي المقرون: وهو الذي يتكّون من حرفين متحركين بينهما حرف ساكن مثل (جاء، قام).

والمقرون: وهو يتكون من حرفين متحركين يليهما حرف ساكن مثل (رعى، عفا، سما).

والمبسوط: وهو يتكون من حرف متحرك يليه حرف ساكن مثل كلمة (راح، فاح لاح).

والفاصلة وهي مكونة من نوعين: فاصلة صغرى: وهي عبارة عن ثلاثة حروف متحركة يليها حرف ساكن مثل (سحر) وفاصلة كبرى، وهي مكونة من أربعة حروف متحركة يليها حرف ساكن (كتبنا).

ثانياً: التفعيلات الشعرية:

وهي تحتوي على ثمانية أقسام رئيسية وهي:

1- فعولن 2- فاعلن 3- فاعلاتن 4- مفاعيلن 5- مفعولات 6- مستفعلن 7- متفاعلن 8- مفاعلتن.

وقد انتظمت هذه التفعيلات في بحور شعرية لها أوزان معروفة كما حدّد معالمها الخليل بن أحمد الفراهيدي وهي التالية،

1- البحر الطويل:

فعولن مفاعيلن فعولن مفاعيلن   فعولن مفاعيلن فعولن مفاعيلن

2- البحر البسيط:

مستفعلن فاعلن مستفعلن فاعلن   مستفعلن فاعلن مستفعلن فاعلن

3- البحر الكامل:

متفاعلن متفاعلن متفاعلن   متفاعلن متفاعلن متفاعلن

4- البحر الهزج

مفاعيلن مفاعيلن   مفاعيلن مفاعيلن

5- البحر الوافر:

مفاعلتن مفاعلتن فعولن   مفاعلتن مفاعلتن فعولن

6- البحر الرجز

مستفعلن مستفعلن مستفعلن   مستفعلن مستفعلن مستفعلن

7- البحر المديد:

فاعلاتن فاعلن فاعلاتن   فاعلاتن فاعلن فاعلاتن

8- البحر الرمل

فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن   فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن

9- البحر الخفيف:

فاعلاتن مستفعلن فاعلاتن   فاعلاتن مستفعلن فاعلاتن

10- البحر السريع:

مستفعلن مستفعلن فاعلن   مستفعلن مستفعلن فاعلن

11- البحر المنسرح:

مستفعلن مفعولات مستفعلن مستفعلن مفعولات مستفعلن

12- البحر المتقارب

فعولن فعولن فعولن فعولن فعولن فعولن فعولن فعولن

13- البحر المجتث

مستفعلن فاعلاتن مستفعلن فاعلاتن

14- البحر المضارع

مفاعيلن فاعلاتن مفاعيلن فاعلاتن

15- البحر المحدث:

فعلن فعلن فعلن فعلن

16- البحر المقتضب:

مفعولات مستفعلن مفعولات مستفعلن

ولقد ذكرنا هذه البحور وأوزانها لما لها من ارتباط بالإيقاع الغنائي والموسيقي، فالإيقاع هو من صياغة الألحان بحسب وقت معلوم مع استعمال نقرات قد تساعد الملحن في معرفة المعاني المنتظمة في الشعر وكذلك في الصوت المغنى، ومما يدل على الارتباط بين الإيقاع الموسيقي والإيقاع الشعري أن المقاطع الصوتية في العروض الشعرية تحتوي على شكلين:

1- ويتألف من حرف يتحرك من (ن).

2- يتألف من حرفين أولهما حرف متحرك والثاني ساكن مثل (لا، بل).

3- الثقيل الأول: وهو على وزن (مفعولن مف، مفاعيلن مف).

4- الثقيل الثاني: وهو على وزن (مفعولن مفعو، مفاعيلن مفعو).

5- الرمل: وهو على وزن (فاعلن، مفاعلن).

6- خفيف الرمل: وهو على وزن (متفاعلتن، متفاعلتن).

7 الهزج: وهو على وزن (مفاعلن، مفاعلن).

وأما الغناء للأطفال عند العرب فقد بدأ كمظهر من مظاهر الحب لأولادهم، فكانوا يحبون أن ينام الطفل وهو على أحسن حال وأسعد بال، فهم يكرهون أن ينام الطفل وهو يبكي، وبذلك يكونون قد أدركوا الأصول التربوية السليمة في معالمة الأطفال، وقد قاموا بأعمال كثيرة منها:

التنزيه: وهي حركة تعني رفع الطفل إلى فوق، والبأبأة: وهي إرقاص الطفل وهزّه مع المناغاة. والهدهدة: والتي تعني تحريك الأم لطفلها حتى ينام في سريره، والترقيص: ويعني رفع الطفل وخفضه.

وكان الغناء هو الكلام الذي يصاحب كل هذه الحركات. وكان ذلك يعتبر بداية لظهور الغناء عند الأطفال، والذي تطور فيما بعد إلى استعمال بعض الأدوات الموسيقية، ثم تطور إلى أن أصبح أناشيد ذات أوزان موسيقية، وأشعاراً ذات مضامين وألحان وأوزان موسيقية خاصة بالأطفال.

أناشيد مختارة للتطبيق

الله

انظر لتلك الشجرة ذات الغصون النضرة
كيف نمت من حبةٍ وكيف صارت شجرة
فابحث وقل من ذا الذي يخرج منها الثمرة؟
وانظر إلى الشمس التي جذوتها مستعرة
فيها ضياء وبها حرارة منتشرة
من ذا الذي أوجدها في الجو مثل الشررة!
ذاك هو الله الذي أنعمه منهمرة
ذو حكمةٍ بالغةٍ وقدرةٍ مقتدرة

شعر معروف الرصافي

نشيد ماما

مـــــامـــــا مـــــامـــــا يـا أنـغـــــامـــــا
تـمـــــــــــلأ قـلـبـــي بـــنـــدى الـــحـــب
أنـت نـشـــيـــــدي عـــيـــدك عـــيـــدي
بـســـمـــــة أمـي ســـــر وجـــــودي
أنـا عـــصـــفـــور مـــــلء الـــــدار
قـــبـلـة مـــامـــا ضـــــوء نـهـــاري
مـــامـــا تـوقـظـنـي فـي الـفـــجـــر
يـــدهـــا الـــحـــلـــوة تـمـســح شـــعـــري
أهـوى مـــامـــا أفـــدي مـــامـــا

الله ربي

الـــلـــه ربـــي الـــلـــه ربـــي
الـــلـــه ربـــي الـــلـــه ربـــي
أراه فـــيـــمـــا تـراه عـــيـنـي مـن كـل كـل خـلـق وكـل حـــســن
وجـــهـت وجـــهـي إلـيـــه حـــبـــا فـــارتـد خـــيـــراً علـي حـــبـي
الـــلـــه ربـــي الـــلـــه ربـــي
وحـــيـــن أرنـو لـكـل كـــوكـب وأنـت حـق لـكـل طـاعـــــة
يـهـــتـف قـلـبـي يـقـــول يـا رب ألا تـكـلـنـي يـومـــا لـذنـبـي
الـــلـــه ربـــي الـــلـــه ربـــي
فـي بـاطـن الأرض فـي الـســـمـــاء يـحـــار عـــقـلـي بـه ويـعـــجـب
فـي نـور عـــيـنـي وفـي دمـــائـي أنـــت الـعـــظـيـم وأنـــت ربـــي
الـــلـــه ربـــي الـــلـــه ربـــي

هذي السماء التي بناها بغير عمد لها نراها

وهذه الأرض من دحاها حتى اتتنا بكل خصب

الله ربي الله ربي

لك السجود لك الضراعة في ظلمة البحر في القضاء

أرجوك يا واهب الشفاعة صوت ينادي: الله ربي

الله ربي الله ربي

فيحدد الشعر الذي يقدم للأطفال ما يكتبه الشعراء للأطفال فقط . أما الرأي السليم فهو يعتمد اختيار شعر الأطفال شرط أن تكون الموضوعات مناسبة لعقول الأطفال وتدخل في نطاق تجاربهم وهذه أنشودة صاح الديك للشاعرة بيان الصفدي ، وأنشودة قصيدة المستقبل للشاعرة نفسها .

صاح الديك

صاح الديك كوكو كوكو

جاء الصباح هيا أصحوا

طلعت شمسي مثل العرس

فوق الناس مثل الماس

غنى الطير وحكى الشعر

صاح الديك كوكو كوكو

هيا .. هبوا صوتي لبوا

راح الكسل جاء العمل

يحيا الزارع يحيا الصانع

وطني رائع وطني رائع

قصيدة المستقبل

في دفتري … قصيدة
أحلامها … جديدة
تعانق … الحياة
وتكره … الطغاة
وترسم … الحروفا
وصوتها … اللطيفا
قصيدة … الطيور
والعالم … الكبير
تملأنا … الآمال
والحب … والظلال
نحن شموع … الأمل
وقمر … المستقبل

الفصل السادس

كيف يتم تعلّم الموسيقى

إن تعليم الإنسان يتم بواسطة الغريزة والفطرة، وذلك بمساعدة المثيرات التي تدفع رغباته إلى التعلم، مع وجود الميل والاستعداد والموهبة.

والموسيقى علم من العلوم التي يستطيع الإنسان أن يتعلمها، بتلك الوسائل والأمور التي ذكرناها، وكان هناك طرق يمكن من خلالها أن يصل الإنسان إلى علم الموسيقى متعلّماً ومعلّماً، ومن هذه الطرق:

1- **التعليم بواسطة المحاولة والخطأ**: وهذه الطريقة تخضع للتجربة والعمل، أي إن الإنسان المتعلّم يمكنه أن يعدّل من سلوكه في تجربة أو عمل ما، نتيجة شعوره أو إحساسه بالفشل، ويستمر في ممارسة التجربة والعمل بوسائل أخرى مختلفة حتى يستطيع أن يصل إلى الوجه الصحيح. وتحتاج هذه الطريقة إلى الصبر والمعاناة، لأن المتعلّم قد يتعثّر في تجارب كثيرة، وقد يفشل في محاولات عديدة، حتى يصل إلى النتيجة التي يرجو وهي النجاح، ويكون بذلك قد اكتسب الطرق السليمة من خلال المحاولة والخطأ، ويمكن الاستفادة من هذه الطريقة في دروس الألعاب والعزف والغناء وألوان كثيرة من علوم الموسيقى التطبيقية.

2- **التعلّم باستعمال العقل والبصيرة**: وتعني هذه الطريقة أن الدارس عليه أن يستعمل أسساً تعتمد التفكير، وملاحظة دقائق الأمور وتفعيلاتها، حتى يمكنه الوصول إلى الهدف في التعلّم. وتشترط هذه الطريقة التركيز، والانتباه، ودقة الملاحظة، وأن يكون الدارس على مرحلة عالية من الوعي الفكري حتى يستطيع أن يستعمل عقله في نقل ألوان المعرفة وجوانب العلوم التي يدرسها، ويمكن الاستفادة من هذه الطريقة في تعليم قواعد الموسيقى والتذوق.

3- **التعليم بواسطة الاستنتاج والترابط**: وتعتمد هذه الطريقة استعمال العقل والتفكير المنطقي، ثم متابعة دقائق الأمور المدروسة، ثم الاستنتاج بعد عمل المقارنة بين التجارب والممارسات العملية، بعد أن يكون الدارس قد حصل على خبرة عالية في مجال الدراسة المعنية. وفي الوقت عينه يفضّل أن يكون الدارس ذا ذاكرة جيدة تعينه على الحفظ، والربط بين المعلومات وأنواعها والمتغيرات التي تتعرّض لها بين وقت وآخر، بحسب النتائج التي تمت بعد الخوض في التجارب والممارسات العملية. ويمكن الاستفادة من هذه الطريقة في دروس الموسيقى التي تعتمد التوزيع الآلي.

وتكون البداية في هذه الطريقة هي التفكير المنطقي في اختيار الوضع التعليمي أو الموضوع الذي سيتم درسه، وتعلّمه، شرط مراعاة الأمور التالية في الطفل:

أ- **الحالة الصحية**: وتعني أن يكون الطفل خالياً من الأمراض التي قد تؤثر على صحته العامة، وخصوصاً التي لها أثر على ضعف الجسم وضعف الحيوية والنشاط فيه، لأن الطفل الذي يعاني مرضاً ما، يكون أقل استجابة وقدرة على التعلّم من الطفل السليم، وحتى إن تركيزه واهتمامه يكون أقل، لأنه لا يستطيع أن يحصر اهتمامه في فهم الموضوعات سواء النظرية أو الموضوعات التي تعتمد على المهارات العملية. ولذلك يجب الانتباه إلى هذه الظاهرة عند تدريس الموسيقى، حتى لا يجهد الأطفال بالقيام بحركات عنيفة قد تؤدي إلى إجهادهم وشعورهم بالتعب، واستبدالها بحركات بسيطة تتناسب وحالات الأطفال العامة.

ب- **الحالة الانفعالية**: وتعتمد هذه الحالة الظروف التي يعيشها الطفل، فالحالة الاقتصادية لأسرته قد يكون لها أثر نفسي، يدفع الطفل في حياته، أو يعيق مسيرته، إذا كان الأثر سلبياً، وكذلك الوضع الاجتماعي لأسرته، والظروف المحيطة بمعاشه وحياته، هذه كلّها قد تكون لها آثار نفسية، تنجم عنها انفعالات عديدة، وفقاً لتلك الظروف ومدى تأثيرها على جوانب حياة الطفل الوجدانية والعاطفية والانفعالية. ولذلك يجب مراعاة الأطفال بعامة، بحيث يكون درس الموسيقى مجالهم للحيوية والنشاط والمرح والبهجة، حتى يساعدهم على

التغلّب على الآثار الانفعالية التي تسيطر على نفوسهم نتيجة الظروف التي تسببت بها أصلاً.

ج- **وضوح الغرض**: وتعني هذه الطريقة، أن الإنسان أياً كان لا يقبل أن يسير في طريق مظلمة، غامضة المعالم، مجهولة النتائج، فهو يريد وضوح الرؤيا في الطريق من البداية، وهذا مطلب عادل، لأن النتائج النهائية، قد تبنى على البدايات التي ينطلق من خلالها الإنسان، أثناء سيره. وهذا ما ينطبق تماماً على الناحية التعليمية، فالمتعلّم، يريد وضوحاً في أي طريق يخوضه، حتى يكون على بيّنة من أمره، والمطلوب أن يعرف الأهداف المترتبة على السير في الخطوات اللازمة لتحقيق أي غرض تعليمي، وعندها يكون السير بخطى ثابتة في الطريق المنير، وتكون النتائج مأمونة في الجانب الإيجابي.

د- **وجود الدافع والرغبة**: وهذا أمر يتوقف على الأمور النفسية والفسيولوجية التي تتطلبها الأجسام الإنسانية، وهي متشابهة في كل الأحوال كالشعور بالنوم والجوع والظمأ وحب البقاء وحب النوع، لكن المتغيرات المكتسبة هي التي تختلف من إنسان إلى آخر، فليست كل الظروف مهيأة لكل الناس بنسب ثابتة، لتحقيق الأمور الفسيولوجية، وتلبية حاجات الإنسان في هذا المجال، لذلك فالدوافع والرغبات تكون واحدة لكنها مختلفة، ومتفاوتة وفقاً للمتغيرات المكتسبة التي لها أثر على توجيه الحاجات الفسيولوجية، وهناك أيضاً دوافع ترتبط بالأمور الاجتماعية وهي تتمثّل في حب التملّك والسيطرة، والاستطلاع، والغنى، والفقر وغير ذلك من الأمور التي يحتاجها الإنسان في حياته الاجتماعية، وهذه أيضاً يحتاج إليها كل إنسان. لكن الوصول إليها وتحقيقها يكون بنسب متفاوتة تبعاً للظروف الأخرى النفسية والاقتصادية والفسيولوجية، وهناك دوافع شخصية يكتسبها الإنسان كالحب والكره والبغض والهواية، وهذه أيضاً تعتمد على ظروف نفسية واجتماعية واقتصادية، وهذه كلّها تشكّل الاتجاهات، وتحدّد الميول والرغبات عند الإنسان، وهي ضرورية لأي إنسان ولا سيما في مرحلة التعلّم، لأن وجود الدوافع والرغبات تدفعه نحو التعلّم بأشكال ونسب مختلفة بحسب الدافع والرغبة ومقدارهما وتأثيرهما على السلوك.

هـ- **العلاقة بين المعلمّ والمتعلِّم**: بعد تحقق الأمور التي ذكرنا في المتعلّم، لا بد من وجود العلاقة بينه وبين معلّمه، لأنه الإنسان الذي يمكن أن يستفيد من المواصفات الإيجابية التي ذكرناها بعد أن يكون المتعلّم قد تمثّل بها واتصف، وهو القادر على استغلالها استغلالاً أو غير ذلك. فإذا كانت العلاقة حسنة بينه وبين تلميذه كان فعلاً قد استفاد من خصائص تلميذه، وساهم في الوصول به إلى أفضل النتائج التعليمية، أما إذا كانت العلاقة بينهما غير حسنة، فستضيع كل خصائص المتعلّم وستنقلب إلى سلبيات، لأن المعلّم بعلاقته بدّدها وقضى عليها، لذلك يشترط في معلم الموسيقى أن يكون أقرب إلى قلب الطفل ونفسه، وأن يستغل عنده الدوافع والرغبات، والانفعالات، والحالة الصحية الحسنة، فيسعى إلى تنميتها وإكسابه الخبرات، في جو يشيع فيه المرح والسرور والبهجة، حتى يصل به التعليم ذي النتائج الجيدة.

وسائل وأهداف تدريس الموسيقى

يتوقف التعلّم الصحيح للإنسان على طريقة تفكيره، لذلك يجب الأخذ في الاعتبار أن المناهج التعليمية في أي مادة يجب أن تراعي الدعوة إلى التفكير السويّ، لأن ذلك يعينها على الوصول مع المتعلّم إلى تحقيق الأهداف التي تصبو إليها، من وراء طرح المنهج التعليمي المعيّن، ومن هنا يجب أن تضع مناهج تعليم الأطفال في اعتبارها الحقائق التالية:

1- يجب أن تحقق للطفل ما يدفعه للمشاركة مع الآخرين، مع ضرورة تعويده التفكير المستقل والاعتماد على النفس، ولعل في دروس الموسيقى ما يعين على تحقيق هذه الحقيقة في المناهج التعليمية، فالطفل في تعلّم الموسيقى تفرض عليه الآلات الموسيقية وطبيعتها في العزف والغناء أن يشترك مع الآخرين ليؤدي إجادة حسنة في القديم عزفاً أو غناء يشعر بمتعته والراحة النفسية في الاستماع إليه بعد أدائه وتنفيذه على الشكل المطلوب.

2- طريقة التفكير تكون أحياناً أهم من المادة التعليمية نفسها، فتعرض الطفل لموقف في الموسيقى قد يدفعه إلى التفكير للوصول إلى أحسن الوسائل، فهو إذا ما وقع في خطأ ما في أثناء العزف الموسيقي، فقد يفكّر بطريقة تصحيحه، وهو ما يؤدي

إلى ناحية توقيعية جمالية تحقّق عزفاً ربما يكون أفضل مما هو مقرر عليه في المادة التعليمية، فالتفكير شعور قائم على الممارسة والتجربة.

3- إن نجاح المهمة التدريسية متوقف على سلوك المتعلّم وتصرفاته، فإذا ما أعطى المتعلّم جلّ اهتمامه للموقف التعليمي، كلما كان نجاحه أكثر تحقيقاً، وكلما سلك المتعلّم أو تصرّف أي سلوك أو أي تصرّف مبني على أساس من التفكير المنطقي، وبدافع من الميل والرغبة، كانت النتائج التعليمية عنده جيدة، ولذلك فالكثيرون ممن يدرسون الموسيقى قد يحفظون الأصول المنهجية والنظرية، لكنهم لا يستطيعون نقلها بوضوح إلى المتعلمين، لأنهم لا يحسون بأدائها عملياً بشكل يجعلهم يتفاعلون مع المواقف، وبالتالي يندفع الأطفال إلى التفاعل الجيّد نتيجة شعورهم الحسي بدور ما يتعلمونه على يديّ ذلك الموسيقي.

4- أن يعطي الطفل قدراً من العناية والاهتمام بما يشعره بالثقة بنفسه، لأن شعوره بهذه الثقة يدفعه إلى التركيز والانتباه والمتابعة ومواصلة التعلّم بدافعية ورغبة، وعكس ذلك ينقص من هذه الأمور، ويصرفه إلى الابتعاد عن الإحساس بالموقف التعليمي وفهمه، ولذلك تضيع جهود المدرس سدى، لأنها لا تلقى وقعاً إيجابياً في نفس الطفل المتعلّم، ويمكن لدروس العزف والغناء أن تساعد المدرِّس على تعزيز ثقة الأطفال بأنفسهم، حين يُعطى الواحد منهم دور القيادة والريادة والسيطرة في تنفيذ اللحن والعزف.

ولعل ذلك كلّه يقود إلى حقيقة مفادها (أن الفن ليس غاية في ذاته، بل هو وسيلة لحياة أفضل، إنه يعمل أثره في تعديل سلوك الناس وتذوقهم لجمال الحياة).

وسائل تدريس الموسيقى:

إن الموسيقى شأنها شأن أي مادة تعليمية هي في حاجة إلى اعتماد وسائل معينة حتى تصل إلى المتعلمين من الأطفال بطريقة جيّدة. ومن هذه الوسائل:

1- الإثارة: وهذه الطريقة تدعو إلى استثارة الأطفال من طريق طرح المشكلة ومعالجتها بطرق يحبها الأطفال، والموسيقى تملك وسائل الإثارة الكثيرة للأطفال.

2- المنهاج : إذا كان المنهاج يحتوي على المعلومات السليمة ، وهي مناسبة في الوقت نفسه لمراحل نمو الطفل السني والعقلي والإدراكي ، وبأساليب جيدة ، يعتبر وسيلة ناجحة للتعليم في الموسيقى وغيرها .

3- الوسائل المعينة : ولعل درس الموسيقى من أحوج الدروس التعليمية لاستعمال الوسائل المعينة المناسبة لطبيعة المعلومات المطروحة في الدرس ، لأنها تعين المعلّم على نقل المطلوب بأيسر الطرق وأفضلها .

4- الأسلوب أو طريقة العرض : وهذه تعتمد على المعلم نفسه ، الذي يحتاج إلى استخدام أفضل الأساليب العلمية التربوية المناسبة لعرض الموضوع التعليمي لطلابه .

5- التحضير للدروس : وهذا عمل جيد ، يتيح للمعلم فرصة التعرّف إلى جوانب الموقف التعليمي قبل شرحه .

صفات مدرّس الموسيقى:

إن من أحدث الوسائل التربوية والتعليمية الحديثة ، هي تلك التي تعتمد مدرّس الموسيقى في مدارسها ، لأن الموسيقى تضفي جو الفرح والبهجة على الأطفال ، فتشعرهم بالسعادة ، فيقبلون على الدروس التعليمية بمرح ونشاط ورغبة وراحة نفسية ، لكن هذه المميزات لا يستطيع أن يوفّرها للأطفال إلاّ معلم الموسيقى الجيد ، الذي يجب أن يكون مزوّداً بالثقافة التربوية والاجتماعية ، لأنه يفترض في مدرّس الموسيقى أن يكون مسؤولاً وبالتشارك مع زملائه المدرسين الآخرين عن إشاعة الروح الجماعية بين الأطفال ، داعياً إلى التعاون والعمل بجد ونشاط ، في إطار من السعادة والسرور والراحة النفسية التي يمكن أن يوفّرها للأطفال في المدرسة .

ومن هنا فقد كانت وظيفة مدرّس الموسيقى تعتبر وظيفة متجدّدة لا تعرف الثبات عند شي واحد ، فهي تواكب المتغيرات ، الجديدة في الأساليب التربوية ومقاييسها ، وهذا طبعاً يشترط على هذه الوظيفة أن تكون لديها القابلية من الاتساع لاستقبال المتغيرات والمستجدات التعليمية والتربوية .

كما أنها تتطلّب العمل خارج الصف في الاحتفالات بالمناسبات التي تقيمها المدرسة على مسرح المدرسة مثلاً أو في ساحاتها العامة، أو في أي مكان تختاره المدرسة.

ومن مميزاتها أيضاً أنها تربوية تقوّم السلوك التربوي للطفل وتهذّبه، أكثر من أن تنقل إليه معلومات علمية مجرّدة، ولا شك في أنها عملية، تعتمد التطبيق العملي، ولا تكتفي بالنظريات والعرض الشفوي.

ومن الملاحظ كذلك أن وظيفة مدرّس الموسيقى، هي وظيفة اجتماعية، تحتاج إلى التعامل القائم على التعاون بين الأفراد، فهي لا تخاطب الفرد وحده، بل تخاطبه كعضو في المجموعة في الصف مثلاً أو المدرسة. وهي تدعو دائماً إلى استعمال التفكير المبدع، والذاكرة القوية كما تركّز على الانتباه ودقة الملاحظة والتركيز.

ومن هنا تتبيّن لنا أهمية مدرّس الموسيقى، الذي تتصف وظيفته بكل الصفات التي ذكرناها، فهو حلقة الوصل بين جميع المواد التعليمية في المدرسة، وهو في الوقت نفسه وسيلة الإيضاح الناجحة التي تشوق الأطفال، وتشد انتباههم، بالإضافة إلى قدرته على صياغة المعلومات الأدبية والفنية في قالب غنائي يحبه الأطفال ويقبلون عليه لأنه يجمع بين أسلوب العرض للمادة التعليمية وأسلوب البهجة والراحة النفسية.

إن مدرّس الموسيقى الناجح يستطيع الربط بين المناهج التعليمية بحياة الطفل، بحيث يمكنه أن يكون المدرّس الذي يؤدي الدور الأساسي في المدرسة، بالإضافة إلى إكسابه الأطفال المهارات اليدوية الناتجة من استعمال الأدوات الموسيقية أثناء العزف والتوقيع، ويستطيع أيضاً المساهمة في الكشف عن الميول والمواهب الفنية عند الأطفال، كل ذلك مع قدرته باستعمال الأساليب الجيدة في تدريس الموسيقى، على تقوية التذوق الفني والحساس بالمسموع الجميل.

ولا بد من توافر الصفات التالية في مدرّس الموسيقى ليكون مدرّساً ناجحاً:

1- صفات جسمية: حيث يجب أن يمتاز بسلامة أعضاء جسمه، وخلوه من العاهات والأمراض التي قد تعيقه عن تنفيذ درس الموسيقى بالطريقة الصحيحة، بالإضافة إلى سلامة حواسه جميعها، لأنها تعينه على التدريس بالوضع السليم بحسب متطلبات المواقف التعليمية الموسيقية والتربوية.

2- صفات خلقية : فمن صفات مدرّس الموسيقى الجيد أن يتصف بالمرح والنشاط ، ووضوح الصوت ، والبشاشة ، وفصاحة المنطق .

3- صفات عقلية : من حيث قدرته على التفكير السليم ، وسعة أفقه ، وقوته العقلية على التمكن من الأداء الموسيقي ، والاستعداد التام لتحمّل متاعب المهمة في تدريس الموسيقى .

الموسيقى مادة تعليمية:

تهدف الموسيقى كمادة تعليمية في مراحل الطفولة إلى إثارة الأطفال نحو الاستمتاع بالألحان المسموعة والتعرّف إلى دقة التعبير في تصوير الأحاسيس والعواطف ، بهدف الكشف عن ميولهم ومواهبهم واستعداداتهم للتعلّم ، وهي تهدف إلى إيقاظ مشاعر الأطفال ، إلى جانب تعرّفهم إلى التجارب الموسيقية التي قد تفيدهم في صقل مواهبهم الفنية ، فهي كما نرى لا تهدف إلى مجرّد تلقين الأطفال المعارف أو المعلومات النظرية في علم الموسيقى .

فالموسيقى تعتبر ضرورة تربوية ، وخصوصاً في مدارس مراحل الطفولة الأولى ، لأن الطفل في مرحلته الطفولية الأولى يكون لديه القدرة على التأثر بجمال الأصوات والتأثر بالأحاسيس الوجدانية والنفسية ، وتكون لديه القابلية للتكيّف والتقليد لكل ما يشاهد أو يسمع مع التركيز على حاسة السمع في هذه المرحلة من حياة الطفل . ولا سيما أن الطفل ميّال بفطرته وطبيعته إلى حب التنغيم والتغني لأن في ذلك إشباع لرغبته في الحركة .

ولعلّ حب الموسيقى يعتبر ظاهرة عامة عند غالبية الأطفال الطبيعيين من النواحي الجسمية والعقلية . وتظهر هذه الظاهرة بشكل واضح في تأثر الأطفال بالإيقاع والنغم وميلهم إلى الاستماع الجيد للموسيقى بالإضافة إلى حركتهم الفطرية مع الحركات الإيقاعية الموسيقية .

وتقوم الموسيقى في أصولها التعليمية على عاملين هما:

الإيقاع : ويعني الفترة الزمنية التي تختلف من حيث طولها أو قصرها أثناء إصدار الأصوات الموسيقية المختلفة الناجمة عن الآلة أو الأداة الموسيقية .

النغم: ويعني القوة أو الضعف الصادر عن علاقة الأصوات بعضها ببعض أثناء استعمال الآله الموسيقية .

الإيقاع:

يعتبر الإيقاع مهماً في تدريس الموسيقى للأطفال، وذلك لأن اعتماد الإيقاع كطريقة تعليمية يقوم أساساً على استغلال ميل الطفل الطبيعي والفطري إلى الإيقاع المرتبط باللعب والحركة، للتوصل إلى المعلومات الموسيقية من خلال الإحساس والإدراك السمعي .

ولكن يجب مراعاة عنصري البساطة والجمال في الإيقاع الموسيقي، لأن ذلك يثير اهتمام الطفل وانتباهه .

ويستطيع الطفل أن يتأثر بسماع الموسيقى، وخصوصاً التي تشابه حركات المشي والتصفيق والحركة التوقيعية بالجسم وكذلك بواسطة الرأس وأطراف الجسم .

وهكذا يمكننا أن نقول: إن الإيقاع طريقة موسيقية نبدأ بها لتعليم الطفل المعلومات الموسيقية، شرط أن يعتمد البساطة والجمال، وإثارة الطفل من طريق استغلال عنصر الميل الفطري عند الطفل في حب اللعب والحركة بشكل طبيعي، مع البعد عنه والعمق في الحركات الموسيقية الصعبة، أو التي تبعد عن إحساس الطفل ومشاعره خصوصاً في مراحل حياته الأولى .

وإذا استطعنا اجتياز مرحلة الاستماع من طريق الإيقاع، نبدأ بتدريب الطفل على أوليات القراءة الإيقاعية، حيث يبدأ الأطفال بمتابعة اللحن البسيط من طريق التصفيق المنظم . وبعد ذلك يبدأ الأطفال بابتكار طريقة بدون بها كل تصفيفه مثل رسم نقطة مثلاً أو خط قصير أو دائرة صغيرة . ثم بعد هذه المرحلة يستطيعون التوصّل إلى ابتكار اسم يطابق الصوت الناجم عن التصفيق، فقد يسمونه (تم)، (تك)، (تك) وبتوجيه من المعلم المشرف سيصلون إلى اسم (تا) وبكثرة التمرين والنشاطات التي يمارسونها في هذا الخصوص يمكنهم قراءة العلامة في مجموعات إيقاعية، وهذا يدل على أنهم توصلوا إلى القراءة الإيقاعية البسيطة .

ثم ينتقل بهم المعلم المشرف على الموسيقى إلى تصفيق هذه القراءات الإيقاعية باليد والأرجل وبالأدوات الإيقاعية، وبذلك يتمكن الطفل من العزف البسيط، ويكون بذلك قد توصّل إلى القراءات الإيقاعية الموسيقية بالقراءة والعزف والحركة بطريقة بسيطة تتلاءم مع فطرته وطاقاته في الفهم والقدرة على الاستيعاب. ويكون بهذا قد تعرّف الأطفال إلى طريقة (النوار) في تعليم الموسيقى للمبتدئين والأطفال.

طريقة (إيمي) في تدريس الإيقاع:

وهي لغة إيقاعية سهلة، تتحوّل فيها القراءات الإيقاعية الموسيقية وأشكالها إلى ألفاظ تسهّل على الطفل قراءة الأشكال، ومعرفة العلاقات الزمنية بينها.

وتعتبر هذه الطريقة مهمة في تدريس الإيقاع، لأنها ترتبط بقواعد التدريس العامة من حيث إنه بواسطتها يتم التدريب على القراءة الإيقاعية على الطريقة التعليمية (انظر وقل) وهي الطريقة المتبعة في تعليم القراءة.

وهذه الطريقة (إيمي) توفّر السهولة والبساطة للمبتدىء في تعلّم الموسيقى لوجود عنصر الترابط بين وحدات الأزمنة الموسيقية، ولوجود الارتباط بالمقاطع اللفظية، والتي تُعرف باسم (لغة الإيقاع). فهي توفّر تحوّل الوحدات الزمنية الموسيقية إلى مقاطع لفظية تعطي في النهاية مدلولاً لفظياً يناسب مراحل النمو الإدراكي عند الأطفال.

أمّا الإيقاع في طريقة (إيمي) فهي عبارة عن مقاطع لفظية الهدف منها التعبير عن الأشكال الموسيقية بطريقة توضح العلاقة الزمنية:

الميزان الموسيقي:

بعد اجتياز مرحلة القراءات الإيقاعية الموسيقية، يمكن أن ننتقل إلى مرحلة الميزان الموسيقي، حيث يتم فيه تقسيم القطعة الموسيقية الإيقاعية إلى أقدار متساوية مع استعمال الوسائل الحسية في تقسيم الوحدات الزمنية فيها.

القراءة الإيقاعية بإشارات اليد:

وتقوم هذه الطريقة على أساس من إدراك العلاقات الزمنية حسيّاً من خلال إشارات الأصابع في اليد. وهذه الطريقة تأخذ جهداً في التدريب لتنفيذ القراءات الإيقاعية بتحريك اليد بحسب المطلوب.

الفرق الإيقاعية للأطفال:

في حالة تعلّم الأطفال الموسيقى الإيقاعية لا بد من توافر الشروط التالية:

1- وجود آلات بسيطة يمكن التدريب عليها بسهولة.

2- أن تتوافر في الآلات البسيطة أصوات إيقاعية يألفها الأطفال بميلهم الفطري والطبيعي.

3- يجب أن تكون الآلات المختارة للتدريب بسيطة في تركيبها وصناعتها حتى لا تتلف بسرعة.

4- يجب أن تكون قليلة التكاليف.

ومن هذه الآلات:

1- الطبلة، 2- الجلاجل، 3- صنج، 4- المثلث، 5- الدف، 6- الكسيلوفون، 7-الكاستنت ويكون عددها في الفرقة الإيقاعية على النحو التالي:

1- طبلة عدد 4.

2- صنج عدد 2.

3- دف عدد 6.

4- جلاجل عدد 4.

5- مثلث عدد 5.

6- الكسيلوفون عدد 4.

7- الكاستنت عدد 8.

ما هي هذه الآلات الإيقاعية:

الطبلة : هي آلة تصدر صوتاً قوياً، ولذلك يُشترط استعمالها بدقات بطيئة، حتى لا يؤثر صوتها القوي على باقي الآلات.

الصنج : آلة تصنع من المعدن، وصوتها عبارة عن رنين قوي، ويحدث نتيجة ضرب زوجين من الصنوج بعضهما ببعض، وصوتها مزعج إذا تم ضربها بحدّة وبسرعة.

الدف : وهو آلة تُحدث صوتاً أرق من صوت الطبلة لأنه صغير الحجم، ويحتوي الدف على صنوج صغيرة تحيط به دائرياً.

الكاستنت : وهو عبارة عن آلة خشبية مصنوعة من خشب صلب، لها صوت رقيق، يشبه صوت التصفيق باليد.

المثلث : وهو آلة معدنية مصنوعة من الحديد الرنان، على شكل مثلث، مفتوح في إحدى زواياه، ويُضرب عليه بمضرب من المعدن الحديدي نفسه.

الجلاجل : وهو كرات معدنية لها أصوات رنانة متصلة بطوق مثبت في مقبض من الخشب وهو ما يسمى أيضاً (بالأجراس).

الكسيلوفون : وهي آلة إيقاعية تصدر أصواتاً إيقاعية موسيقية بواسطة الضرب بالمضارب على لوحات رنانة تشبه أصابع آلة البيانو.

تشكيل فرق الأطفال الإيقاعية:

يجب أن يتم في البداية اختيار الطفل الذي يقود الفرقة الإيقاعية، والذي يجب أن تتوافر فيه الصفات التالية:

1- الرغبة والاستعداد الجيد في تعلّم الموسيقى.

2- اليقظة والمعرفة بأصوات الآلات حسياً.

3- وضوح التعبير في حركات الوجه.

4- خفة الروح المرح.

5- حسن التصرّف والذكاء والانتباه.

6- كثير الحركة والإشارة .

7- سريع الحفظ .

8- قوي الذاكرة .

9- دقيق الملاحظة .

10- جميل الشكل والمظهر .

وبعد توافر هذا الطفل يجتمع أفراد الفرقة ، ويقف الطفل القائد أمام الفرقة ، فيدق على الحامل دقات خفيفة إشارة البدء والاستعداد والانتباه ، ثم يحرّك يديه بإشارات تناسب الإيقاع الموسيقي المطلوب . ويطلب من الأطفال العازفين على الآلات البدء في العزف .

صفات المقطوعات الموسيقية للأطفال:

يجب مراعاة الصفات التالية وذلك عند اختيار المقطوعات الموسيقية التي سيعزفها الأطفال :

1- أن يكون فيها مرح .

2- أن تناسب طبيعة الأطفال وميولهم .

3- أن تكون واضحة في الإيقاعات والحركات .

4- أن يكون اللحن مشوقاً سريع الحفظ ، والتركيز في الذاكرة .

5- أن يكون فيها تكرار .

6- أن تكون القطعة قصيرة .

7- أن تكون من واقع الأطفال .

8- أن تكون سهلة يمكن للأطفال قراءتها بسهولة .

9- أن يتناسب الاسم والعنوان مع موضوع القطعة .

10- أن تنمي إحساس الطفل وشعوره بالنشاط والحيوية .

طرق تدريس القراءات الغنائية (الإيقاعية):

1- طريقة المدرج الذي يقوم على خمسة أسطر

2- طريقة (دو) المتحركة.

3- طريقة المسافات

4- طريقة العددية.

طريقة المدرج:

وهي الطريقة التي تقوم في أساسها على المدرج الموسيقي ذي الخمسة أسطر وهي تسمى (دو، ري، مي، فا، صولا، لا سي).

وفي أول كل سطر يرسم مفتاح يحدّد درجات الخطوط والأسماء. لكن هذه الطريقة قد لا تناسب الأطفال المبتدئين في تعلّم الموسيقى لحاجتها إلى الدقة والانتباه الشديد.

طريقة (دو): وتقوم هذه الطريقة على أساس العلاقات الصوتية بين درجات السلالم الكبيرة كوحدة واحدة. وهي تسير على المدرج ذي الخمسة أسطر بالمقاطع التالية: (دو، ري، مي، فا، صو، لا، سي)

طريقة المسافات: وتقوم هذه الطريقة على أساس من التدّرج في الغناء بين المسافات فتبدأ من المسافات القريبة فالبعيدة تدريجاً.

الطريقة العددية: وتقوم هذه الطريقة في أساسها على الأرقام المتتابعة، حيث المقطع الصوتي (دو) مثلاً يبدأ برقم 1، والمقطع الصوتي (ري) برقم 2 وهكذا حتى آخر المقاطع الصوتية في السلم الموسيقي.

القواعد العامة في تدريس الموسيقى:

إن القواعد الأساسية في تدريس مادة الموسيقى كمادة تعليمية تتلخص فيما يلي:

1- البدء من المعلوم إلى المجهول، كأن يبدأ الطفل في التدرّب على ألحان من واقع بيئتة ثم ينطلق إلى واقع بيئات أخرى.

2- التدريب على السهل ثم الوصول إلى الصعب تدريجاً.

3- البدء في التدريب من البسيط ثم إلى المركب.

4- الانتقال في التعليم من الغامض إلى الواضح.

5- البدء من الأشياء المحسوسة إلى الأشياء غير المحسوسة.

6- الانتقال من الجزئيات إلى الكليات العامة.

7- البدء في مبدأ التعلّم العملي ثم الوصول إلى المبدأ النظري.

ويجب أن تتوافر هذه القواعد العامة لكل طفل يريد أن يتعلّم الموسيقى:

أ- مبدأ الحرية.

ب- مبدأ اللعب.

ج- شعوره بذاته.

د- مبدأ تعلمه الحياة من طريق الواقع.

دور المدرّس في العرض والإلقاء الموسيقي:

ويتمثل دور المدرّس لمادة الموسيقى التعليمية من خلال العرض والإلقاء إلى ما يلي:

1- براعة المدرس في الإلقاء والشرح وذلك لأن مادة الموسيقى التعليمية فيها مصطلحات فنية، ويقوم المعلم باختيار الألفاظ والتعابير البسيطة المناسبة ويشرح المصطلحات الفنية ويبسطها بطريقة واضحة.

2- الوصف: حيث يُطلب من المدّرس قدرته على الوصف في تدريس الآلات الموسيقية والأعمال التي تخدمها هذه الآلات أثناء العزف.

3- حبكة القصة: ويحتاج إليها المدرّس في دروس القصص الموسيقية والحركات التعبيرية والألعاب الحركية.

وسائل الإيضاح اللازمة لتعليم الموسيقى

ونعني بها الوسائل التي يستعملها المعلّم لتعينه في نقل مادته التعليمية إلى الأطفال بسهولة ووضوح. وهي:

أ- وسائل حسيّة:

وهي وسائل قائمة على استعمال أشياء محسوسة مثل: الآلات والأجهزة مثل السينما، الفانوس السحري، الآلات الموسيقية، المصورات، النماذج، الإسفنجية، أو البلاستيكية.

وهذه الوسائل ضرورية، وخصوصاً في تعليم الأطفال، لأنها تثير انتباههم، ومن هذه الوسائل الحسيّة التي تعين معلّم الموسيقي:

1- اللوحات الإيقاعية والصوتية.

2- أجهزة التسجيل والاستماع.

3- مجسّمات ومصورات عن الحركات التوقعية.

4- مصورات عن طرق إشارات اليد في الغناء والموسيقى.

5- نماذج وصور ومجسمات للآلات الموسيقية.

6- صور وخرائط تبيّن طرق استعمال الآلات الموسيقية.

ومن هذه الوسائل أيضاً السبورة، الإذاعة المدرسية.

ب- وسائل معنوية:

وتقوم على أساس من الأساليب التي يتبعها المعلم في الشرح والوصف، واستخدام أسلوب الحكايات والقصص والحوارية والدراما التعليمية المبنية على اللعب والغناء والحركة.

الموسيقى في المناهج

المنهاج: في أي مادة تعليمية، هو الخطوط العريضة التي تبيّن المواد التعليمية المتناسبة لكل مرحلة تعليمية، ويتوقف تحديدها على:

1- طبيعة الطالب المتعلّم.

2- حاجات ورغبات الجماعة.

3- التناسب مع مقومات الحياة.

4- التناسب مع التراث الثقافي والفني.

5- أن تعتمد إثارة الفكر، والتأمل والتخيّل والاستنتاج والتذكر.

6- أن تتضمّن مواد تعليمية متصلة بحياة الطفل وواقعة في كل مكان.

7- أن تراعي الفروق الفردية.

وكذلك في مادة الموسيقى التعليمية يُشترك في وضع مناهجها أن تراعي الأمور التي تم ذكرها، لأن المطلوب في مادة الموسيقى أن تتناسب مع واقع الطالب الدارس، وتلبي احتياجاته في التعرّف إلى واقعه وبيئته ومتطلبات الحياة المعاصرة التي يعيش فيها، ولتلبي حاجات النمو النفسي والإدراكي والعقلي، وأن تعينه على تنمية عنصر الخيال، والتفكير المنطقي السليم، وتنمي الجوانب السلوكية والحسيّة في حياة الطفل. وهي بالتالي تحقّق للطفل تراثاً ثقافياً وفنياً، وتنمي فيه الروح الجماعية وحب العمل والتعاون وفهم الحياة الاجتماعية القائمة على هذه العناصر المترابطة معاً.

فإذا ما توافرت هذه الشروط، وإذا ما تحقّقت هذه الأهداف في المناهج الموسيقية التعليمية، كانت الموسيقى مادة تعليمية تساعد باقي المناهج والمواد التعليمية الأخرى، في بناء شخصية الطفل من الجوانب كافة، الجسمية والعقلية والنفسية والانفعالية والوجدانية والسلوكية وكذلك الاجتماعية.

ومن أهم المواد الموسيقية في المناهج التعليمية:

1- الأغاني والأناشيد.

2- الألعاب التوقيعية.

3- العزف على آلات الأطفال.

4- القراءة الإيقاعية.

5- القراءة الغنائية.

6- تاريخ الموسيقى.

7- التذوق الموسيقي .

8- القواعد العامة في الموسيقى .

أهم الصعوبات في تدريس الموسيقى:

وتتمثل هذه الصعوبات في تدريس الموسيقى ، والتي قد تشكّل عقبة في وجه مدرّس الموسيقى كمادة تعليمية ، في الصعوبات التالية :

1- ضعف الإدراك السمعي في الموسيقى:

وهذه الحالة تعرف بحالة عدم وجود الأذن الموسيقية ، رغم أن الجهاز السمعي للطفل يكون سليماً من الأمراض والعاهات السمعية . ومن أعراضها :

أ- الصعوبة في تقليد الأصوات النغمية .

ب- الشذوذ في اللحن .

ج- الضعف في حالة الغناء الفردي .

د- عدم القدرة على ضبط التقليد الصوتي .

وهذه الحالة وأعراضها يمكن علاجها على النحو التالي:

أ- بواسطة التدريب المستمر على الاستماع للموسيقى ، مع ضرورة الانتباه والتركيز أثناء الاستماع .

ب- الربط بين الاستماع والأداء في النغم المسموع .

وفي هذه الحالة ينصح المعلم باستخدام موضوعات الألعاب الموسيقية ، القائمة على أساس من الحيوية والنشاط والمرح ، والبعد عن الخجل والتردّد والخوف من الاندماج في الموقف التعليمي الموسيقي .

2- شذوذ الطفل في الغناء:

وتتمثّل هذه الحالة في الأطفال الذين لا يعرفون الغناء مثل الأطفال الآخرين بطريقة جيدة ، وفي هذه الحالة يمكن العلاج بواسطة تقسيم الأطفال في الصف الواحد إلى

مجموعات بحسب التجانس في الأداء لإيجاد جو من التنافس بين المجموعات. ويمكن أن تكون أسباب هذه محصورة فيما يلي:

أ- عدم التدريب على الأداء الصوتي قبل البدء بالأداء الغنائي.

ب- عدم الوقوف الصحيح أثناء الأداء الغنائي مثل انحناء الجسم، والرقبة.

ج- عدم إعطاء التنفس حقه أثناء الغناء.

د- قلة التدريب، والتكرار حتى الوصول إلى مرحلة الحفظ في ذاكرة الطفل.

وقد تكون هناك أسباب غير مرتبطة بالطفل ذاته وإنما متعلقة في المدرس أو المنهاج التعليمي مثل:

أ- أن تكون المادة الغنائية عالية في مستواها اللفظي والغنائي عن مستوى الأطفال.

ب- عدم استعمال المدرّس وسائل وأساليب فيها التشويق والترغيب على الأداء الغنائي.

ج- عدم الاهتمام بالفروق الفردية بين الأطفال.

وهناك حالات قد تتمثل في شخصية المدرّس، كأن يكون غير راغب في العمل في تدريس الموسيقى، أو أن صوته غير واضح، أو أنه غير مستعد لمشاركة الأطفال في الغناء.

أو ربما يكون هناك خلط بين الأطفال المدربين أصلاً على الموسيقى وبين أطفال حديثي عهد بها.

ويكون العلاج في هذه الحالات بحسب: واقع الطفل وأسباب هذه الحالات، حتى يتسنى للمادة التعليمية الموسيقية تحقيق أهدافها السليمة.

الألعاب الموسيقية والحركات الإيقاعية

وتهدف هذه الدروس من الألعاب الموسيقية والحركات الإيقاعية إلى تدريب الأذن الموسيقية. عند الطفل للاستماع الجيد، وتقوية إحساسه بالموسيقى والإيقاع والنغم، بالإضافة إلى ما تحقّقه من شعور بالمرح والسعادة والحيوية والنشاط عند الأطفال.

وبهذا فإن أهداف التربية الموسيقية:

1- التربية الجسمية: ويتحقّق هذا الهدف بواسطة الحركات الإيقاعية القائمة على الحركات الرياضية، وتحريك أطراف الجسم كلّها.

2- التربية العقلية: ويتحقق هذا الهدف بواسطة الحركات الإيقاعية التي تدرّب الطفل على الانتباه، ودقة الملاحظة، والتركيز، والذكاء، والذاكرة والحفظ.

3- التربية الخلقية: وذلك يتحقّق من طريق اندماج الطفل بالجماعة وشعوره بضرورة التعاون، والحياة الاجتماعية المبنية على أسس احترام الآخرين وتقديم العون لهم.

أقسام الألعاب الموسيقية:

وتقسم الألعاب الموسيقية التي تناسب الأطفال في مراحل حياتهم التعليمية المختلفة إلى:

1- حركات توقيعية: وهي عبارة عن الألعاب التي تقوم على الرقص الإيقاعي، وحركة أطراف الجسم، وحركة أعضاء الجسم بحركات متناسبة مع الإيقاع الموسيقي.

2- حركات توقيعية تصور موضوعات قصصية مبنية على الحركات التوقيعية، مثل تمثيل القصة بالحركة.

3- ألعاب موسيقية غنائية تعتمد على اللحن والغناء الحركي، مثل الحصاد، الراعي، الحراثة، الزراعة.

4- ألعاب موسيقية بهدف التسلية والإمتاع: مثل تقليد أصوات وحركات مواكب الأفراح، الفرسان، تغريد الطيور، أصوات الحيوانات.

5- ألعاب موسيقية ذات أهداف تعليمية: كالتفريق بين الأشكال، والعلامات الزمنية.

إعداد وتطبيق دروس الألعاب الموسيقية والحركات الإيقاعية

إن من واجب المدرّس أن يقوم بالخطوات التالية حتى يمكنه القيام بإعداد درسه وتطبيقه على تلاميذه بنجاح:

1- يصطف الطلاب في ساحة المدرسة على شكل دائرة أو نصف دائرة.

2- يطلب المعلم من طلابه أن ينشدوا أغنية من محفوظاتهم السابقة.

3- يشرح المعلم موضوع اللعبة أو الحركة الإيقاعية، ويدرّب كل طالب منهم على حدة.

4- يقسم اللعبة إلى أقسام ويدرّب الطلاب على كل جزء على الترتيب.

5- يقوم الطلاب بتطبيق ما سمعوه وتدربوا عليه من قبل المعلم مع ضرورة مراقبة المعلم لسلوكهم أثناء التطبيق.

6- يكرّر المعلم اللعبة مع طلابه أكثر من مرة.

وبعد هذه الخطوات يقوم المعلم بتحفيظ طلابه بعض الجمل والألحان المقتبسة من اللعبة أو الحركة الإيقاعية، وذلك لتبقى محفوظة في ذاكرتهم وتعينهم على حفظ اللعبة المطلوبة والتي تم تدريبهم عليها أثناء الدرس الخاص بها.

وبعد أن يتأكد المعلم في المرات التي تلي أن طلابه قد حفظوا تماماً خطوات اللعبة الموسيقية وأنهم يؤدون الحركات الإيقاعية فيها بحسب المطلوب، يحاول أن ينتقل إلى لعبة موسيقية أخرى، ويسير في الخطوات نفسها في تدريسها لطلابه.

وعليه أن يذكّر طلابه بما حفظوه من ألعاب موسيقية وحركات إيقاعية، بين فترة وأخرى. وقد يستعين ببعض ما حفظوا ليعينه على التدريب على الخطوات لدرس جديد في هذا المجال.

أهمية التذوق الموسيقي في مراحل التعليم للأطفال

يعتبر التذوق الموسيقي من الأهداف الهامة في تعليم الموسيقى، لأن تدريب الأطفال على الاستماع الجيد للألحان، بتذوق وإمعان، تربي عندهم القدرة على الحكم على جمال الموسيقى والألحان. فهو هدف جيد يضاف إلى أهداف إيجاد الأطفال العازفين مستقبلاً.

ومع أن الإحساس بالجمال، فطرة طبيعية عند كل إنسان سوي في صحته ونفسه وعقله وانفعالاته ووجدانه، إلاّ أن مقياس هذا الإحساس يختلف في مستوياته ودرجاته من إنسان إلى آخر، وذلك لاختلاف البيئات والأحاسيس والمشاعر التي يتمتع بها كل فرد، ويختلف فيها عن غيره.

وبالرغم من وجود المقاييس للتذوق الموسيقي تبعاً لاختلاف الناس والفروقات بينهم، فإن هناك قواعد عامة يمكن أن تدرّب الأطفال لتذوق الموسيقى وجمالها، ومن هذه القواعد العامة:

1- تدريب الطفل على الاستماع لألحان موسيقية نابعة من صميم الحياة الشعبية والتراثية التي عاشها شعبه وأمته ومجتمعه.

2- التدريب على مؤلفات موسيقية بسيطة فيها نغم وحركة ولعب تناسب الميل الفطري عند الأطفال في مراحل طفولتهم.

3- التدريب على مؤلفات موسيقية فيها قصص عن الطبيعة وجمالها، وكذلك قصص من واقع الحياة.

4- التدريب على الموسيقى التصويرية والتي تعتمد على المواقف الدرامية.

5- التدريب على موسيقى تعبّر عن أنواع آلات يتعرف إليها.

6- التدريب على الاستماع لألحان موسيقية أكثر تعقيداً.

وبعد إجراء هذه الخطوات العملية من التدريب الذي يقوم به المعلم لطلابه على مراحل التذوق الموسيقي، يمكن للمعلم أن يعزّز هذا الجانب العملي التطبيقي بجانب نظري، حيث يكلف الطلاب بكتابة أبحاث وجمع معلومات ثقافية عن أعلام الموسيقى، وكذلك المقطوعات الموسيقية الهامة.

دور الموسيقى في النشاط المدرسي

إنّ دراسة الموسيقى كمادة تعليمية في المدارس، تختلف في واقعها عن الموسيقى في النشاطات المدرسية. فالموسيقى التعليمية يكون لها مناهج وخطط دراسية محدّدة، يكون المعلم وطلابه مقيدين بها بحسب التعليمات الواردة في مناهجها الخاصة بها.

أما الموسيقى كمادة مرافقة للنشاط المدرسي تختلف بعض الشيء. فالهدف منها صقل موهبة بعض فئات الأطفال الموهوبين المبدعين، وذلك بحسب ميلهم ورغبتهم بهذا الخصوص.

وأكثر ما تساهم الموسيقى فيه كمادة مرافقة للنشاطات المدرسية فيما يلي:

1- الفرق الموسيقية المدرسية التي تعتمد على الآلات : البيانو ، الكمان ، وبعض آلات النفخ مثل الأكورديون .

2- الفرق الخاصة بالأناشيد والمسرحيات الغنائية .

3- موسيقى الفرق الخاصة بالكشافة والمرشدات .

4- فرق هواة التذوق واستماع الموسيقى .

وكل هذه الفروق تقوم على النشاط الحر ، الذي يمارسه الأطفال في غير أوقات دروسهم المنهجية ، فهي تتبع النشاط غير المنهجي ، ولكن لا بد من معلم الموسيقى ومعلمين آخرين في المدرسة من الإشراف والتوجيه والمتابعة لهذه الفرق ، حتى تتمكن من القيام بنشاطاتها بوضع يعود عليهم وعلى المدرسة بالنفع العام .

فالنشاط وسيلة تحقّق للطفل الشعور بالمرح والحيوية ، وتعطيه الدفع القوي للسير في دروسه المنهجية نحو التقدّم والنجاح الأفضل .

يضاف إلى كل ذلك أنه وسيلة صقل لمواهب الأطفال التي قد تظهر من خلال ممارسة النشاطات الحرة غير المنهجية ، وهي وسيلة لتنمية هذه المواهب وتبنيها لتسير في مسارها الصحيح بإشراف المعلمين والتربويين في المدرسة .

نموذج في الإعداد والتحضير لدروس الموسيقى

اسم المدرسة :

المادة : التربية الموسيقية

الصف :

موضوع الدرس : أغنية الفصول الأربعة للشاعر كمال رشيد

التاريخ :

الأهداف :

1- معرفة أن السنة تتكون من أربعة فصول هي الخريف ، الشتاء ، الربيع ، الصيف .

2- معرفة خصائص كل فصل من هذه الفصول .

الوسائل : شجر دون أوراق ، شجر عليه أوراق وثمر ، وورود وأزهار ، أدوات موسيقية . مثل الدف ، الصنج ، المثلث .

المحتوى : أغنية (الفصول الأربعة) .

أمطري يا سماء ... أجزلي في العطاء

أبرقي أرعدي ... جاء فصل الشتاء

وابتسم يا شجر ... وأئتنا بالثمر

جاء فصل الربيع ... ببديع الصور

جاءنا صيفنا ... أشرقت شمسنا

أخصبت أرضنا ... بكنوز الجني

بين بردٍ وحرّ ... وسقوط الزهر

جاء فصل الخريف ... وتعرى الشجر

معاني الكلمات الصعبة:

أجزلي : أكثري

بديع الصور : أجمل الصور

كنوز الجني : أحلى الثمر

تعرّى الشجر : سقطت أوراقه

الخطوات في الدرس

1- يقوم المعلم بإعطاء مقدمة عن المناظر التي يشاهدها الأطفال في فصل الشتاء ، مثل الأمطار ، السيول ، الملابس الصوفية التي يلبسونها ، ثم المناظر التي يشاهدونها في فصل الربيع ، مثل الورود ، الأزهار ، الأرض الخضراء . وكذلك في فصل الصيف من الأثمار والخضر وأنواع الزرع والفواكه ، لبس الملابس القطنية الخفيفة فيتوصل إلى أن الدرس هو عن الفصول الأربعة .

2- عرض بعض الصور لهذه المظاهر المختلفة للفصول الأربعة ، ويناقش الطلاب فيها .

3- قراءة الأنشودة ، ومناقشة الأطفال بمعانيها .

4- قراءة الأنشودة قراءة إيقاعية .

5- الاستماع إلى عزف للحن الأنشودة .

6- غناء الأنشودة على شكل أجزاء .

7- غناء الأنشودة بالمشاركة مع الأطفال .

8- الانتقال من جزء إلى آخر بعد حفظه ملحناً ومغنى .

9- الاستماع إلى الأنشودة كاملة وهي تغنى من قبل الأطفال غناءً جماعياً .

10- استعمال الآلات والأدوات الموسيقية بحركات إيقاعية تناسب كل مقطع من مقاطع الأنشودة .

أثر التربية الموسيقية في حياة الطفل

وتتمثل آثار التربية الموسيقية في حياة الطفل بعامة بالأمور التالية :

1- ضبط الانفعالات

2- الارتقاء بالذوق الجمالي والفني الحسي

3- قضاء أوقات الفراغ بما يمتع وينفع

4- تعويد الانتظام والارتباط

5- إزالة السأم والملل وإدخال البهجة والسرور إلى النفس .

خصائص الآلات الموسيقية للأطفال:

يجب أن تمتاز الآلات الموسيقية الخاصة بتعليم الأطفال الموسيقى بالصفات التالية :

1- قلة الثمن

2- القوة والمتانة لتكون عندها القدرة على احتمال التدريب .

3- أن تكون حديثة الاستعمال بسيطة في تركيبها وطرق استعمالها .

4- تفي بالغرض المطلوب للتعليم .

صور الشعر وخيالته وموسيقاه عند الأطفال

الأطفال إيقاعيون بالفطرة، فهم ينامون على صوت أغاني أمهاتهم ، ويحبون العبث بما يصدر من أصوات مختلفة ويترنمون بما يحفظون من كلمات فيها نغمات غنائية .

ويبتهجون بالوزن والإيقاع الموسيقي دون الاكتراث بالمعنى وكذلك يستجيبون للقافية الواحدة في الشعر والتكرار في الإيقاع لأن التكرار يؤكد التأثير الصوتي ويؤكد المعنى والموضوع والموسيقى . والشعر يعطي الجمال والسحر على صور التعبير والحديث عن خيالات الشعر وصوره إنما يعني الصور المباشرة للبصر والصوت . وتلك مظاهر حسية للشعر ترضي الأطفال لأنها تعكس الطريقة التي يكتشفون به عالمهم . والأطفال أكثر ما يعتمدون على الإبصار والسمع لذلك فشعرهم يجب أن يقدم صوراً وخيالات حسية تخدم هاتين الناحيتين (هما البصر والسمع) .

والشعر لا يقتصر في مساعدة الأطفال على اكتشاف جمال المنظر بل يسهم في ازدياد حساسية أفكارهم وأمزجتهم وأذواقهم لأنهم يستمدون من سماع الشعر وقراءته متعة ورضى لكن تفضيلهم لشعر عن آخر يتوقف على الفكر والمضمون . انظر هذا النشيد (ماما) لسليمان العيسى ، ونشيد الله ربي للشاعر كمال رشيد .

اختيار الشعر للأطفال:

يتم اختيار أشعار الأطفال بما يتناسب مع واقعهم وخبراتهم الثقافية والأدبية ، وإذا كان أطفال الروضة والمرحلة الابتدائية لم يسمعوا بالشعر فيمكن للمدرس أن يبدأ ببعض الأناشيد والأغنيات بالفصحى مرة ، وبالعامية مرة أخرى حتى يتعرفوا إلى الشعر شكلاً ووزناً وموسيقى فمن شعر الطفولة بالفصحى ما يناسب سن الطفولة المبكرة هذه الأبيات المختارة :

يا وردة الصباح | يا لعبة الرياح
يا زينة الفلاح | يا وردة الصباح

ومن أغنيات الروضة بالعامية :

بابا وماما بحبوني | علموني وربوني
يا رب تخلي البابا | والماما نور عيوني

وهذه الأغنيات وغيرها من الأناشيد وبعض الأشعار التي كتبت حديثاً للأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة ستساعد على إقناعهم بأن الشعر لهو ولعب فيقبلون عليه ويحبون سماعه وإنشاده .

والشعر الذي يقدم للأطفال يجب أن يكون مناسباً وملائماً من حيث الموضوع والمزاج والحالة النفسية ، مراعين النضج الإدراكي للأطفال ويجب أن يختار للأطفال شعر وثيق الصلة بخلفيتهم وعصرهم وكذلك يعالج العلاقات الأسرية بين الطفل وأفراد أسرته كما يحبون الشعر الذي يرتبط بشخصيات محببة لهم أو لديهم . انظر نشيد (بابا) لسليمان العيسى .

نشيد بابا

بابا بابا | يومك طابا
دمت ربيعا | دمت شبابا
لي ولأجل | الوطن الغالي
يعمل بابا | دون ملال
بابا يتعب | حتى نكبر
نبني نحن | الوطن الأكبر
وطني الأكبر | وطني العربي
ضاء وحرر | عبر الحقب
لو يستسلم | للمغتصب

بـابـا صـــــــــــورتـك المـــحـــبـــــوبة
فـــي قـــلـــبـــي أبـدا مـكـتـــــوبـة
رمـــــزكـــفـــاح صـــــــوت عـــــروبـة
بـــابـــا بـــابـــا يـــومــك طـــابـــا

مقاييس اختيار أدب الأطفال

1- من حيث الشكل

وهذا بالطبع يقودنا للحديث عن شروط الكتاب الجيد للأطفال فمن حيث الشكل يحب الأطفال الكتاب الجميل المتين ذا المظهر الجذاب، لأن مظهر الكتاب الخارجي يجذبهم، والعناصر التي تمنح الكتاب مظهراً جيداً تنحصر في الحجم واللون والرسوم ونوع الورق وحروف الطباعة. وأحسنها ما كان زاهي الألوان متوسط الحجم لأن الأطفال لا يحبون الكتب الكبيرة الضخمة ولا الخفيفة الصغيرة المختصرة[1] وتشكل الصور جانباً هاماً من جاذبية الكتاب. لذلك يجب أن تكون الصورة معبرة واضحة، أما من حيث الورق فاللون الناصع البياض من النوع اللماع.. غير مستحب لأنه يسبب إجهاداً لعيونهم. وخير أنواع الورق فهو الورق الزبدي اللون واللون المتوسط السمك.

أما من حيث الطباعة فيجب أن تكون الحروف كبيرة واضحة مع تجنب السطور المتقاربة، كما يجب أن تكون الهوامش واسعة، والإيضاحات حسنة الرسم جيدة النسخ «2».

2- من حيث المحتوى

إذا نظرنا إلى الموضوعات التي يجب أن يتضمنها كتاب الأطفال الجيد نجد أن القصة تحتل المقام الأول لما تتضمنه من أفكار، وأخيلة، وحوادث ولغة سليمة، وأسلوب بسيط غير معقد، وسرد جميل يثير في نفوس الأطفال السعادة. كما يجب أن تكون القصة صادقة.

---

(1) دراسات في أدب الأطفال، د. عبدالرزاق جعفر، دمشق، 1979.

فضلاً عن أن الأطفال يحبون قراءة الخيال، لذلك يجب الابتعاد عن الكتب التي تدور حول التعصب العنصري والقسوة والعنف والجريمة والهدم وغيرها من الصفات الممقوتة التي تؤثر في تكوين الطفل العقلي والخلقي وفي ذوقه وخياله ولغته. بل يجب التركيز على الموضوعات ذات الصفات النبيلة مثل الوطنية والتعاون والمروءة والشهامة والمحبة .

المبادئ الأساسية الهامة في إنتاج كتب الأطفال

1- المبدأ الأول:

هو أن شكل الكتاب جزء من موضوعه، فالصور والرسوم ووضوحها وألوانها المعبرة والمشوقة، وموضع ذلك من الكلام المكتوب يعتبر جزءاً من مادة الكتاب العلمية . وكذلك الورق ونوعه وحروف الطباعة والفواصل بين الكلمات واتساع الهوامش وطريقة تجليد الكتاب .

2- المبدأ الثاني:

أن الكتاب والمؤلفين الذين يكتبون للكبار وينجحون في ذلك ليس من الضرورة أن ينجحوا في كتابة الأطفال. فالكاتب الناجح للأطفال هو من يستطيع النظر إلى العالم الذي يحيط به من خلال نظرات الأطفال، أي من يستطيع تصوير الأشياء كما يراها الطفل نفسه . وهذه موهبة لا تتوافر عند كثير من الكتاب وللتغلب على هذه الصعوبة اهتمت بعض دور النشر باختيار مجموعة من الكتاب مع تخصيص مكان يلتقون فيه مع الأطفال بين فترة وأخرى .

ومن موضوعات كتب الأطفال الجيدة:

1- اكتشاف البيئة الطبيعية مثل السماء، الزمان، الأقاليم الجغرافية، الجبال، البحر، المياه، الغابات، النباتات ، الزهور، الثمار .

2- الحيوان: الهدف من موضوع الحيوان التعريف بالحيوانات الأليفة، تربية الحيوان، الحيوانات والصيد والسمك، والحيوانات البحرية، الطيور، الحشرات والزواحف . ؟

3- تاريخ الحضارة الإنسانية، الحياة في القرية، الزراعة، الصناعة، السكن، الحضارة، هندسة البناء، وسائل النقل، وسائل الثقافة، الفنون، الأدب، العلم، الرياضة، الأعياد، أوقات الفراغ.

4- العصور التاريخية الكبرى، اليونان، الرومان، الحروب الوسطى، الحرب العالمية الكبرى، الإسلام العصور الإسلامية، العصور الحديثة.

5- النشاط الإنساني، الأغذية، الحياة اليومية، سير العظماء، الأمم الشعوب.

ويجب أن تراعي الموضوعات المخصصة للأطفال وكتبهم ما يلي:

1- مراحل النمو النفسي.

2- مراحل النمو اللغوي الشفوي والكتابي.

3- قواميس الأطفال.

4- مدى ملاءمة الكتب للأطفال في مختلف الأعمال أو الأعمار.

5- مدى ملاءمة أساليب الرسم لمختلف الأعمار.

6- العلاقة بين الأطفال والألوان في مختلف البيئات والأعمار.

وسائل اختيار الكتب الجيدة:

1- اعتماد الكتب التي تكتب باللغة السهلة البسيطة والمناسبة لكل مرحلة من مراحل عمر الطفل، وعلى المؤلفين استخدام قواعد من اللغة العربية وأساليبها كلمات مألوفة من الأطفال ولا مانع من زيادة الكلمات الجديدة على أن تكون قليلة ومكررة.

2- اعتماد الكلمات الخالية من الأخطاء النحوية لأنها الباعث الأول على جعل الأطفال يفكرون.

3- اعتماد عناصر القصة لأنها من الأدب الجيد.

4- الكاتب يجب أن يكون ملماً بتجارب الطفولة وأن يكون قد عايش الأطفال فترة يتعرف فيها إلى إفهامهم وانفعالاتهم ونفسياتهم وأحاسيسهم وطموحاتهم وأن يكون لديه الخيال والمعرفة والموهبة.

5- ضرورة معرفة الشخصية الحقيقية في القصة وطبيعتها لأن هذه المعرفة يفضلها الأطفال .

6- طرح المشكلة في الكتاب يجب أن يكون بمستوى مشكلة واحدة فقط .

7- يجب أن يركز كتاب الأطفال على استخدام التكرار .

8- استخدام الحوار .

9- اعتماد الأسلوب بحيث يكون في مستوى عمر الطفل السني والعقلي .

10- أما بالنسبة إلى المضمون فيجب أن يكون في مستوى إدراك الطفل ويجب أن يكون حقيقة صادقة .

11- شخصيات القصة يجب أن تكون قليلة مع ضرورة الابتعاد ما أمكن عن القصص الخرافية المطلقة . والتركيز على البطولة والوطنية والقصص العلمية مع اعتماد الصور التوضيحية المعبرة ، ويجب أن يكون أدب الأطفال بشكل عام بمثابة عرض للبديهيات العلمية المرتبطة بالحياة الواقعية ، كما يجب أن يبتعد عن الذاتية والفردية .

12- أن يربى الطفل على التفاهم والتسامح والصداقة كما يطلب من أدب الطفل تنمية جوانب الخير والإحسان والتضحية مع ملاحظة رفض الاستسلام وتنمية التحدي والاستكشاف والتجديد . وعلى أدب الطفل أن يعزز القدرة على طرح السؤال وإثارة اهتمامه نحو البحث والتقصي العلمي . والكتابة للأطفال يجب أن تخضع للاعتبارات التالية .

أ- الاعتبارات التربوية والسلوكية (الأحداث والمشاكل الموجودة في القصة) .

ب- الاعتبارات الفنية العامة (من حيث الطباعة) .

أساليب ووسائل تعليم أدب الأطفال

أساليب تدريس القصة:

على المعلم إعداد القصة قبل سردها ، وعليه أن يلم بمحتوياتها ، وأن يختار القصة الملائمة شرط أن يقرأ القصة لوحده ، قراءة تفهّم للحوادث والأفكار والشخصيات وأن يفكر

في كيفية استثمار القصة وأن يتعرف إلى الأهداف التي تسعى إليها القصة . وعليه تحديد الوسائل التعليمية اللازمة وبعد ذلك يمكن أن يشير في تدريس القصة وفق الأساليب التالية :

1- التمهيد للدرس تمهيداً مناسباً من طريق :

أ- مناقشة الطلاب في بعض ما يعرض في حياتهم المدرسية وخارج المدرسة من المظاهر والمواقف المتصلة بالدرس .

ب- عرض وسائل تعليمية مناسبة مثل الصور المعبرة عن مشاهد من القصص التي ستلقى في الدرس .

2- سرد قصة أو أكثر تدور حول الموضوع وتخدم الجوانب التهذيبية وعلى المعلم أن يلتزم في السرد ما يلي :

أ- التزام التأني في السرد .

ب- التنويع في نبرات الصوت .

ج- التحدث بصوت معتدل .

د- الاستعانة بالحركة الملائمة والإشارة المعبرة .

هـ- تجنب الاستطراد إلا ما ليس في القصة ، والابتعاد عن التفصيلات الثانوية .

3-مناقشة كل قصة عقب الانتهاء من سردها بأسئلة جزئية لإبراز الجوانب الخلقية وآداب السلوك في القصة .

4- عرض ما يتصل في موضوع الدرس من جوانب علمية .

5- ربط الدرس بواقع حياة الطلاب .

6-إتاحة الفرصة أمام الطلاب كي يعرضون بعض ما يعرفون من قصص قرأوها أو سمعوها .

7- تمثيل أي قصة تصلح للتمثيل .

أساليب تدريس الأناشيد والمحفوظات

الفرق بين الأناشيد والمحفوظات ما يلي :

الأناشيد قطع شعرية سهلة تصلح للإلقاء الجماعي وتنظم بطريقة خاصة من الوزن والقافية ويكون لها غرض محدد ويمكن تلحينها ، أما المحفوظات فقد تكون من الشعر أو النثر أو القرآن الكريم يدرسها الطلاب ويحفظونها ويستفيدون منها لغة وفكراً .

أهمية تدريس الأناشيد

1- معالجة الطالب الخجول .

2- تحسين النطق .

3- تبعث في نفوس الأطفال الحمية والحماس والنشاط

4- تفيدهم بعض الألفاظ والتعابير في تحسن لغتهم وأسلوبهم .

5- يستفيدون من العنصر الإيقاعي والموسيقي فيها .

اختيار الأناشيد :

يتم ذلك بناء على ما يلي :

1- خلوها من الكلمات الغريبة والصعبة

2- أن يكون موضوعها محبب للأطفال .

3- أن تكون ذات أهداف وأغراض تتعلق ببيئة الأطفال ومجتمعهم ووطنهم وأمتهم

4- أن يكون خيالها قريباً من مدارك الأطفال .

5- أن يكون النشيد ملائماً لميول الأطفال ورغباتهم

أساليب تدريس النشيد :

تتم وفق الخطوات التالية :

1- التمهيد للموضوع بحديث قصير تلقيه المعلمة أو أسئلة سهلة توجهها للأطفال .

2- عرض النشيد على السبورة أو في موقعه في الكتاب .

3- أن يقرأه الطلاب قراءة صامتة ويعقب ذلك مناقشتهم بمحتوى النشيد .

4- قراءة النشيد من قبل المعلمة قراءة تركز فيها على النغم والتلحين

5- المناقشة في معاني النشيد وأفكاره .

6- التدريب على قراءة النشيد بطريقة الأفراد والجماعات

7- محاولة تحفيظ الطلاب النشيد .

8- الاستماع إلى الأطفال وهم يقرؤون قطعاً من النشيد .

9- توجيه أسئلة للأطفال تثبت فهمهم لمعنى النشيد وتوجههم لآداب السلوك والخلق الفاضل .

أسئلة تدريس التمثيل

أهداف تدريس التمثيليات :

1- تقويم ألسنة الأطفال .

2- زيادة ثقافتهم العلمية واللغوية

3- تحبيبهم بالدرس .

4- التعرف إلى ميولهم ومواهبهم وتوجيهها

5- تلبية رغبات الأطفال إلى الحركة والنشاط والمشاركة الجماعية .

الإجراءات المتبعة في أساليب تدريس التمثيليات

علينا أن نعرف أن التمثيليات نوعان :

النوع الأول عبارة عن تمثيليات تدعو الحاجة إليها أثناء الدرس حين يمر الطلاب بحوار في الدرس ، (تمثيلية)

وهذا يتم فوراً ويستفاد منه كتطبيق على الدرس أما النوع الثاني فهو عبارة عن تمثيليات مقصودة يستعد لها الأطفال مدة طويلة ويتدربون على حفظ أدوارهم فيها .

ومن الوسائل المتبعة في تدريس التمثيليات:

1- أن يختار المعلم مع طلابه موضوع التمثيلية .

2- أن يعد المسرح ويدرب الأطفال على التمثيلية .

3- أن يقوم الأطفال بعرض التمثيلية أمام الجمهور . وهذا الجمهور إما من الطلاب أنفسهم وإما ممن يدعون إلى المشاهدة من أولياء الطلاب . أو الجمهور بشكل عام .

4- تقويم التمثيلية ويتم ذلك :

أ- في استعراض النتائج الإيجابية .

ب- استعراض الاخطاء التي وقع فيها الطلاب بتجنبها في المستقبل .

الفصل السابع

طرائق التعليم العامّة

بعد كلمة تعريف التعليم والطريقة، ونبذة عن تصنيف الطرائق، ينتقل البحث إلى طرائق التعليم العامة وذلك في المخطط التالي:

مقدمة الفصل.

تعريف التعليم.

طرائق التعليم وتصنيفها.

تعريف طريقة التعليم.

تصنيف طرائق التعليم.

شرح طرائق التعليم العامة.

ما محوره المعلم.

التسميعة.

المحاضرة.

ما محوره المتعلم.

المختبر التربوي.

المشروع التربوي.

ما هو جماعي تعاوني.

المباحثة الجماعية.

التخطيط المشترك.

الموقف الحاضر من الطرائق العامة.

التعليم في كتب اللغة هو جعل الآخر يتعلم ويقع على العلم، والصنعة، على غيرها. والتعلم في هذه الكتب هو الإتقان والإحكام. وبعضهم يقول، هو تنبيه العقل لإدراك المعاني وفهمها.

وفي نظام المثالة المنفردة، والتسميعة، والاستجواب، والامتحانات الشفهية والخطية، في هذا النظام الذي طالما ساد المدارس وغرف صفوفها منذ قديم الزمان حتى اليوم الحاضر، يعرفون التعليم بأنه نقل المعلومات المنسقة في حصص قابلة للاستظهار والحفظ، ومودعة كتب مدرسيّة معينة. في هذا النظام تغدو قضية المادة تامة التحديد، ولا شأن للمعلم، ولا للمتعلم، في اختيارها، أو تنسيقها. وهي في معظمها طوائف من الحقائق والمعلومات بصيغة الرمز اللفظي والكلمة المكتوبة. على أن ذلك لا يقضي بوجوب نبذها. فلا شك في أن منها ما هو مفيد وضروريّ.

لكن معظمها مهم في نظر المعلم فقط، لا المتعلم، وفائدته لا تتعدّى جدران غرف التسميع.

أما مفهوم التعليم في رأي خبراء التربية اليوم فهو أي تأثير كان يحدثه شخص ما (معلم) في تعلم شخص آخر (متعلم)، فيغير أو يكيّف طرائق السلوك التي يتبعها، أو يمكن أن يتبعها هذا الآخر. ويشترط في هذا التأثير أن ينتقل من الشخص المؤثر (بكسر الثاء) إلى الشخص المؤثر (بفتح الثاء) فيه من طريق قوى إدراكه، وتفكيره، وتحصيله المعاني من الموضوعات والأحداث التي يأخذها بحواسه، أي بواسطة القوى السيكولوجية، وليس من طريق دورته الدموية، سواء أكان على نحو مباشر كحقنه بأحد العقاقير، أم غير مباشر، كجعل عضلاته تفرز المواد الكيميائية التي تسبب التعب، ولا من طريق قوى خارجية، سواء أكانت آلية كالدفع وموجات الصوت، أم شعاعية كالكهرباء أو النور.

وتتخذ المؤثرات المؤدية إلى التأثير المذكور أعلاه صيغاً عديدة منها المحسوسات، والشبيهة بها، والرموز اللفظية الشفهية والكتابية. أما السلوك الذي يؤدي إليه التأثير فيتخذ صيغ المقدرات النفسية، والمهارات، والمواقف، والعادات. وهي أهداف التعليم. ويمكن تصنيفها على أنحاء شتى كما سبق أن شرح، وهي الفكريات، والانفعاليات، والسيكوحركيات.

وخلاصة القول إن التعليم عملية يقوم بها بشريّ، هو عادة المعلم نحو بشري آخر، هو عادة التلميذ، لأجل تغيير سلوكه، أو تكييفه، ومساعدته على إصابة تكامل النماء الشامل لشخصيته، من طريق العقل، وإعمال الفكر وقواه، في عملية تعلم مضبوط وموجه.

ومن أصعب المشكلات التي يواجهها الخبراء التربويون اليوم كيفية تحقيق ذلك التأثير الذي يكوّن التعليم الصحيح ويؤدي إلى التعلم والنماء المنشودين. وتعرف هذه الكيفيات بطرائق التعليم وأساليبه. وهي موضوع هذا الفصل والفصل الذي يليه.

طرائق التعليم وتصنيفها

تعريف طريقة التعليم. الطريقة في الصحاح وتاج العروس مثلاً هي المذهب، والسيرة، والمسلك. وجمعها طرائق. ومنه في سورة الجن (كنا طرائق قدداً). أي كنا ذوي مذاهب وفرقاً مختلفة أهواؤنا. ويمكن استعمال طريق بهذا المعنى على سبيل المجاز وجمعه طرق والطريق كما لا يخفى قطعة من الأرض يمرّ عليها.

وشاع استعمال الطريقة في التربية بمعنى كيفية تنظيم واستعمال موادّ التعلم والتعليم لأجل بلوغ الأهداف التربوية المعينة. ويعرّف الخبراء الطريقة أنها البناء المحكم لنسق أعمال التعليم. ويمكن اعتبار الطريقة نموذجاً من نماذج سلوك المعلم. ويدخل فيها تخطيط هذه الأعمال، وإداراتها، والحيل المستعملة في تنفيذها. وذلك يعني أنها تتناول اختيار ما يجب أن يعلم في وقت محدود معين، والنسق الذي يجب أن ترسل فيه هذه الموادّ، كما تتناول أساليب تعليمها وأدواته. وتتألف الطريقة من المبادئ والأساليب والممارسات.

ولناحية تنفيذ الأعمال التعليمية عدة أوجه منها: أولاً، قيادة الصف وضبطه؛ وثانياً، عرض مواد التعلم وخبراته؛ وثالثاً، المطالبة بمحاولة ومعالجة هذه المواد والخبرات؛ ورابعاً، تصحيح الاستجابات الخطأ؛ وخامساً، تنظيم إجراءات التقويم، واستعمالها.

وتختص **قيادة الصف** بالإجراءات التي يقصد بها الحصول على انتباه المتعلمين، والمحافظة على النظام. وتراوح أساليب السيطرة على الصف بين القصاص البدني والاعتماد على سذاجة المتعلمين الأصاغر.

أما الوجه الثاني، أي عرض **مواد التعلم** وخبراته، فهو ما يفكرون فيه غالباً عند بحث الطرائق. وتراوح أساليبه بين الخطاب الانفعالي الحماسي والحديث الرصين الهادئ.

وتشمل **المطالبة بمحاولة مواد التعلم وخبراته** إجراءات شتى، كمطالبة المتعلم بحلّ المسائل الحسابية، والتسميع المنفرد والجماعي، ونسخ الوظائف الكتابية.

كذلك يتم **تصحيح الاستجابات الخطأ**، **وتنظيم إجراءات التقويم واستعمالها** على أنحاء شتى وبأساليب عديدة.

ولا بُد من القول إن الأهداف القريبة التي يسعى التعليم وراء تحقيقها يوماً بعد يوم هي مما يشير إلى الطرائق التي يجب استعمالها.

ومما تجدر الإشارة إليه في صدد **تعريف الطريقة** أن كاتب هذه السطور بعد استقراءات لغوية قام بها حول مفاهيم الطريقة، والأسلوب، والقاعدة، والفن، والعلم، قد بلغ هذه النتيجة: إن **الفن** مجموع طرائق، **والطريقة** مجموع أساليب، **والأسلوب** مجموع قواعد أو ضوابط؛ وأن **القاعدة أو الضابطة** هي ما به يقوّم فاعل الفعل فعله. ويأتي **المبدأ** أيضاً هذا المأتى. فبناء عليه يكون الفن مجموع طرائق، وأساليب وقواعد، أو ضوابط، أو مبادئ، تؤدي إلى إتقان المهارات، والحذاقات الداخلة في القيام بنوع من أنواع العمل العقلي أو الصناعي، أي إن الفن هو المعرفة العلمية، معرفة الكيفيات لتتميم الأفعال والعمليات، كفن التصوير، وفن الموسيقى، وفن الشعر، وفن التعليم.

ويختلف الفن عن العلم بأن العلم مجموع مسائل وأصول كلية متعلقة بموضوع ما، مرتبة على نظام مخصوص، أي هو المعرفة النظرية المنظمة، كعلم الكيمياء، وعلم الاجتماع، وعلم الأحياء، وعلم الفلك.

ولعلنا لا نكون بعيدين عن الواقع إذا قلنا، إن لكل علم ناحية فنية تتألف من مهارات الفعل وحذاقاته، وإن لكل فن ناحية علمية تتألف من المعارف، والإدراكات، والمفاهيم، والمسائل، والأصول الكلية.

تصنيف طرائق التعليم:

ليس بالأمر السهل تصنيف طرائق التعليم على وجه علمي قاطع، لأن التصنيف الصحيح يقتضي تحديد طبيعة الأشياء تحديداً علمياً لا يقبل الجدل. وعليه، ففي كثير منها يجد المدقق أن الطريقة الحاملة لاسم واحد تختلف باعتبارات مهمة باختلاف ظروف تنفيذها، كما أن طرائق بأسماء مختلفة تغدو عند التنفيذ كبيرة التشابه، كثيرة العناصر المشتركة. ومع ذلك فقد قام بعض الخبراء بعدة محاولات تصنيف نذكر منها ههنا اثنتين، أولاً، الطرائق باعتبار ما صدرت عنه؛ وثانياً، الطرائق باعتبار عمومها وخصوصها. في ما يلي شرح هذين التصنيفين.

(1) طرائق التعليم باعتبار مصادرها

يمكن أن تعاد نشأة طرائق التعليم إلى مصادر عديدة نذكر منها ما يأتي[1]:

(أ) : طرائق صادرة عن تقاليد معينة في التعليم:

من الأمثلة على هذه الطرائق تعليم بعض المعلمين كما علمهم معلموهم. وذلك ليس بالأمر الغريب. فإن الإنسان يميل إلى التقليد. وميله هذا ظاهرة راسخة في النفس. وعليه، فإن تعرّض المتعلمين الناشئين مدّة طويلة من الزمن في سنوات النماء والتكيف لما يزوّدهم بطوائف من الخبرات والنماذج التعليمية. وعندما يأتون في ما بعد إلى ممارسة التعليم يجدون أنفسهم شديدي الميل إلى تقليدها. ولعل هذه الذخيرة الغنية من الخبرات الشخصية المباشرة لأساليب التعليم أشدّ تأثيراً في توجيه المعلم الجديد من إعداده الفنّي الذي يعتمد في معظمه على الرموز اللفظية الشفهية والكتابية.

(ب) طرائق منبثقة من البيئة الاجتماعية:

وهي تلك التي يبنيها المعلم على التعاليم الطبقية التي تربّى عليها في بيئته الاجتماعية الخاصّة. ومن الأمثلة على ذلك النهج الذي ينهجه المعلم لكي يقوّي في تلاميذه السلوك

---

(1) اطلب:

Norman E. Wallen and Robert M. W. Travers, Analysis and Investigation of Teaching Methods, Handbook of Research on Education. Chicago: Rand McNally Company, 1963., Chapter 10, 448-505.

المؤدي إلى تعزيز الطبقة الاجتماعية التي ينتمي إليها. وذلك مبني على النظريّة القائلة بأن شخصية المعلم، قبل أن تتعرض لمؤثرات التدريب الفني في معهد إعداد للمعلمين، هي من الموجهات الرئيسية لسلوكه وأساليبه في التعليم. وعليه فإن العوامل القائمة في بيئة المعلم الاجتماعية هي على جانب كبير من الأهمية. فالمعلمون المنتمون إلى فئة اجتماعية معينة يميلون إلى التلاميذ القادمين من فئة مماثلة. وبالإضافة إلى ذلك، يتوقع منهم أن يعززوا في أنفس تلاميذهم أصناف السلوك الذي تستدعيه عادات الطبقة التي ينتمون إليها، كما أنهم يشجبون، وربما يعاقبون، السلوك المخالف لعادات هذه الطبقة.

(ج) طرائق مستمدة من تقاليد فلسفية:

كثير من طرائق التعليم ما هو مستخرج من مذاهب فلسفية متعددة، كتعليم المتعلم على نمط فرويل، أو روسو، أو هيربارت، الفلسفي كما نقلته التقاليد. فيكون الهدف المتخذ في ضوء هذه التقاليد تزويد المعلم بنموذج تعليميّ متجاوب هو وفلسفة المعهد المتدرب فيه. ولا يخفى أن الموقف الفلسفي الذي وقفه روسو وأيده فرويل وغيره هو أن النماء يتقدّم تقدّماً متناسقاً من تلقاء نفسه إذا أحيط الولد بالبيئة المناسبة. وفيه تلقى الأهمية على قيمة الولد الفرد واستحقاقه، ويحظر على المعلم سلوك سبيل تعليم يناقض شرائع النماء عند الناشئ البشريّ.

(د) طرائق صادرة عن حاجات المعلم نفسه:

يجد محقق النظر في طرائق التعليم أن جانباً منها يستوحيه المعلمون من حاجاتهم النفسيّة، ومن الأمثلة على ذلك استعمال المعلم طريقة المحاضرة إشباعاً لحاجة نفسه إلى إثبات الذات وتعزيزها، في حين أن هذه الطريقة قليلة الفائدة في مساعدة الأولاد على التعلم الفعّال. كذلك يختار أساليب التعليم الاستبدادية المعلم الذي يشعر بالحاجة إلى فرض نفسه فيصبو إلى الضغط والتحكم. ويلجأ إليها عادة حديثو العهد بالتعليم، غير المدربين فيه، وغير المحكمين لمؤادّه. والخلاصة أن نظام الحاجات النفسيّة عند المعلم عامل فعال في اختياره لطرائق التعليم.

(هـ) طرائق مستمدة من أحوال المدرسة والبيئة:

يتفق أحياناً أن في البيئة المدرسيّة والبيئة الخارجيّة أحوالاً تشجّع على انتشار طرائق معينة . مثال ذلك أن يدير معلم صفه بانضباط مفرط ، لأن ذلك ما يطالب مدير المدرسة معلميه به ، أو لأن البيئة الاجتماعيّة وتقاليدها تؤيّد خضوع الصغار التام لإرادة الكبار دون اعتراض ، وتعلق عليه قيمة كبيرة ، وتدعو المعلمين إلى تربية النشء عليه .

(و) طرائق مستخرجة من الدراسات العلميّة للتعلم:

إن معظم الطرائق الآنفة الذكر لا تقوم على أساس علمّي ، بل على تقاليد فلسفيّة ، وتراثيّة ، وعن حاجات المعلمين أنفسهم ، وما شاكل . صحيح ، أن طرائق التعليم تعتمد إلى حدّ ما على فلسفة تربويّة في تحديد القيم والأهداف التي يجب أن تبلغ ، وأن اختلاف هذه الأهداف والقيم يعني اختلافاً في الطرائق . ولكن ، بعد ما يتم تعيين هذه الغايات يجب أن تبنى طرائق بلوغها إلى الحد الأمكن على المفاهيم المبلوغة في الأبحاث العلميّة لعمليّة التعلم ، لا على الأساطير . والواقع أن ثمّة طرائق تعليم تتمتع بمقدار من التأييد العلمي ، كالمشروع التربوي ، والتخطيط المشترك ، والتعليم بالمشكل .

(2) طرائق التعليم باعتبار عمومها وخصوصها:

يمكن تصنيف طرائق التعليم باعتبار العموم والخصوص في الاستعمال في طائفتين كبيرتين هما : أوّلاً ، طرائق التعليم العامة ؛ وثانياً ، طرائق التعليم الخاصة .

ويصنفون طرائق التعليم العامة في ثلاث فئات هي : أوّلاً ، **ما محوره المعلم** ، ومنه التسميعة ، والمحاضرة ؛ وثانياً **ما محوره المتعلم** ، ومنه المختبر التربوي ، والمشروع التربوي ؛ وثالثاً ، **ما هو جماعيّ تعاوني** ، ومنه المباحثة الجماعيّة ، والتخطيط المشترك .

ويقصدون بالطرائق الخاصّة طرائق تعليم المواضيع المنهجية المنفردة ، كالجغرافيا ، والقراءة والحساب ، والتاريخ ودروس الأشياء ، وما شاكل .

يقتصر البحث في سائر هذا الفصل على الطائفة الأولى ، أي طرائق التعليم العامّة .

شرح طرائق التعليم العامة

لما كان بحث الطرائق العامة يقتضي اتباع مخطط ما، فإننا قد اخترنا التنسيق الآنف الذكر. وجرياً عليه نحلل هذه الطرائق في الفئات الثلاث المتقدمة، وهي: أولاً، ما محوره المعلم؛ وثانياً، ما محوره المتعلم؛ وثالثاً، ما هو مبني على تعاون المعلم والمتعلم جميعاً[1].

ما محوره المعلم. م الطرائق التي تدور حول المعلم في التعليم يتناول الشرح اثنتين هما: أوّلاً(التسميعة)؛ وثانياً: المحاضرة.

(1): التسميعة

تتألف هذه الطريقة في الغالب من ثلاثة إجراءات رئيسية هي:

أولاً، تعيين المعلم المثالة في كتاب مدرسيّ مقرر؛ وثانياً، دراسة المتعلم لهذه المثالة المعينة، عادة خارج المدرسة؛ وثالثاً، تسميع التلاميذ للمثالة المعينة، أمام المعلم في غرفة الصف. وتعتمد هذه الطريقة على استظهار التلاميذ للمادة وحفظها، وتستخدم في عملية التسميع السؤال والجواب. ولأجل ذلك يطلقون عليها أيضاً اسم (الاستجواب) أو (طريقة الاستجواب) وهي الطريقة الشائعة في كثير من الأنظمة التربوية، والمسيطرة على غرف التسميع فيها، حتى يومنا هذا.

إن الدراسات العلميّة التي أجريت حتى الآن بشأن طريقة (التسميعة) هي بوجه الإجمال مناقضة لاستعمالها، وإن كان من هذه الدراسات ما لا يؤدي باطراد إلى هذه النتيجة السلبيّة [2].

ولعلّ خيبة التعليم بطريقة (التسميعة) التقليدية ناجم عن إهمالها لبعض مبادئ التعليم الأساسيّة التي منها: بناء التعليم على حاجات المتعلمين، ومهماتهم، وأهدافهم، واستعدادهم، وتحريك دوافع المتعلمين الداخلية وترغيبهم في التعلم؛ والاعتماد على

1- G . Max Wingo,) Mehtods of Teaching, (Encyclopedia of Eduational Research) Third Edition (New York: The Macmillan Company, 1960, 848-961 .

2 – السابق (Ibid) 851.

نشاط المتعلمين النفسي وإدراكهم لما يتعلمون وفهمه؛ ومراعاة الفروق الفرديّة؛ واستعمال التخطيط المشترك بين المعلم والمتعلم؛ وغير ذلك.

على أن طريقة (التسميعة) يجب ألاّ تكون دائماً فاسدة، عديمة الفائدة. بل يمكن إحياء فاعليتها بمراعاة بعض مبادئ التعلم الأساسيّة كالآنفة الذكر، وبناء التعليم على إدراك المتعلم وفهمه، وحثه على التعلم برغبة ونشاط فكري انفعالي سيكوحركي صحيح.

ومن عناصر (التسميعة) التي تدخل في عملية التعليم بعامة وطريقة المباحثة الجماعيّة، بخاصة هي الاستجواب، أي استعمال المعلم والمتعلم جميعاً للأسئلة والأجوبة. فإن أحكم صوغ هذه الأسئلة، وإن استعملت استعمالاً تربوياً صحيحاً (أطلب الصفحات 202-199 أعلاه)، كانت في كل ممارسة تعليم ناحية جليلة الفائدة، شديدة الفاعليّة.

(2) المحاضرة

يختلف المربون في تحديد (**المحاضرة**) بسبب اختلاف الصفات التي يصفونها بها. ومن مراجع هذا الخلاف درجة جس وتقبض الجوّ الذي يحيط به (المحاضر) نفسه وهو يلقي محاضرته، وعدد الفرص التي يمنحها المستمعين للأسئلة، وكيفيّة العرض وسرعته. ولعل التعريف الذي يتخذه الخبراء لأبحاثهم العلمية يتمتع بدقة التعاريف المفضلة للمحاضرة وهو أن يعرض المعلم عرضاً شفهياً مستمراً، دون تقطع عادة، طائفة من المعلومات والآراء المعينة مع مقدار قليل من اشتراك التلاميذ، أو من دون اشتراكهم بالمرّة.

إن الأدلة التي بلغتها الأبحاث العلميّة حتى اليوم غير مطردة في تأييد طريقة المحاضرة، ولا هي متفقة على هذا التأييد. فمن الدراسات الباكرة ما يبيّن أنها أكثر فائدة للطلاب الأكبر سناً، والأكثر بلوغاً. ومن الباحثين من وجدها أكثر فاعليّة من طريقة التسميعة في الصفوف الثانويّة. ومن الدراسات ما أكد أن طريقة المشروع التربوي وما يسمونه (بتسميعة التأنيس) لأشد فاعليّة من المحاضرة في حفظ انتباه المتعلمين في أعلى درجاته. وبعض الدراسات الأخرى تثبت أن المعلومات التي يكتسبها الأولاد بواسطة المحاضرة لأسرع زوالاً مما يكتسبونه بواسطة الفيلم التربوي المقرون بالمباحثة مثلاً.

ما محوره المتعلم:

في الطائفة الأولى المتقدمة الشرح، وقد تناول البحث فيها التسميعة والمحاضرة، اتضح أن المعلم هو محور التعليم، والجانب الناشط المدّبر المهيمن المسّير، في حين أن التلميذ يمثل دوراً سلبياً بتقبل ما يقدم له المعلم من معلومات جاهزة لاستظهاره وحفظه.

ولكن، في العقد الثاني من هذا القرن، أخذت أصوات الاحتجاج ترتفع على سلبية المتعلم في عملية التعلم والتعليم، وعلى الطرائق التي يكون المعلم فيها الجانب الناشط، والجرم الذي يدور في فلكه التعليم. واندفعت هذه الأصوات تطالب بمراعاة مهمّات المتعلمين، وحاجاتهم، وأهدافهم، وتدعو في تعليمهم إلى مراعاة سيكولوجيا الولد وصفات نموه ونمائه، ومبادئ تعلمه، وتنظيم المنهج، واختيار الأعمال والخبرات المنهجية، لأجل هذا التعليم، أي إن الدعاة المصلحين أصروا على جعل المنهج وممارساته ومواده وطرائقه تدور حول الولد المتعلم، لا حول المعلم. ومنذ ذلك الحين أخذ هؤلاء الدعاة ومن وقف موقفهم بدراسة واستنباط طرائق تجعل الولد في الوسط. فبرز في المجال التربوي **مفهوم الطرائق التي محورها المتعلم**. ونخصّ بالشرح منها ههنا المختبر التربوي، والمشروع التربوي. إلى هاتين الطريقتين ينتقل البحث الآن.

(1) المختبر التربوي

في ما يلي شرح المشروع التربوي في الفروع التالية: تعريفه؛ وثانياً، فوائده؛ وثالثاً، أغراضه.

(أ) تعريف المختبر التربوي:

يُعرف الاختصاصيون المختبر التربوي بأنه طريقة تعليم عامّة فيها يجعل المعلم المتعلم يعيّن بالتجربة والامتحان، تحت ظروف مسيطر عليها، أسباب ظاهرة من الظاهرات الاجتماعيّة، أو السيكولوجيّة، أو الطبيعية، أو يحددون تأثيراتها، أو طبيعتها أو أي خاصية أخرى من خصائصها. يتضح من هذا التعريف أن المتعلم بهذه الطريقة هو الناشط المنفذ. فيضطلع بحل مسألة معينة في أي ميدان كان من ميادين المنهج. وينبري

يحدد المسألة ، وينظم تجربة لحلها ، ويعين ظروف هذه التجربة ويسيطر عليها ، ثم ينفذ خطته ، ويراقب النتائج ويدونها . وقد تكون هذه الإجراءات جهداً فردياً ، أو تقوم بها فرقة معيّنة من المتعلمين . لعلّ تطبيق فكرة المختبر على ميادين العلوم السلوكية كالاجتماع ، والسيكولوجيا ، والأنتروبولوجيا ، والتاريخ ، وغيرها مستوحى من استعمال المختبرات في العلوم المحكمة كالفيزياء والكيمياء ، والبيولوجيا .

إن كل الدراسات العلميّة المعلن عنها لطريقة المختبر التربويّ تؤيد هذا النهج في ميدان الطرائق . ولكن إجراءات هذه الطريقة غير محدودة ، وتختلف اختلافاً بينا ، حتى إن تعميم الحكم بشأن بعضها دون بعضها الآخر غير ميسور حتى الآن . هذا وأن ذكر المختبر التربويّ في السنوات الأخيرة قد قلّ كثيراً . ولعل السبب لذلك هو أن المبادئ الصحيحة القائم عليها قد استوعبتها تنظيمات منهجية حديثة ، كوحدة التعلم مثلاً .

(ب) **فوائد المختبر التربوي:**

ومهما يكن من أمر المختبر التربويّ ، فإن المدققين فيه يؤكدون أن يحيط المتعلم باهتمام تربوي فرديّ كبير ، أي إنه يهتم به من حيث هو فرد ناشئ ، وبالفروق القائمة بينه وبين سائر التلاميذ . ومن مغازي هذا الاهتمام أنهم ينوّعون أهداف ومعدل التعلم بالنسبة إلى استعدادات ومقدرات المتعلمين ، أي إن الولد الأقلّ مقدرة على التحصيل يُعيّن له الحد الأدنى من ضرورات التعليم ، كما يعين للتلاميذ الأرفع مقدرة أهداف تعليمية إيضافية . ويمنح المتعلم الفرد الحرية للتعلم المستقبل . ويزوّد المتعلم بالإرشاد اللازم على أساس فرديّ بحسب اقتضاء الحاجة . وغرفة الصف غرفة عمل ، وجد ، واختبار ، لا غرفة تسميع شفهيّ .

كذلك تستخدم الخبرات التي غرضها تأنيس المتعلمين ، أي تخريجهم في فنون الحياة الجماعية البناءة ، وتوفر الفرص لتطبيق النظريات بواسطة المراقبة ، والتجربة ، والتنقيب العلمي . وهي نواح مهمة لطريقة المختبر . وبواسطة الاختبار الفعلي والتجارب العلمية المضبوطة يحدّد المتعلمون الأسباب والمسببات والطبائع والخصائص لأي ظاهرة كانت اجتماعية أو سيكولوجية ، أو طبيعية .

(ج) أغراض المختبر التربوي

ويمكن أن يحصر هدف المختبر التربوي في ميدان خاص محدود، كمختبر تعليم اللغة العربية، فينصرف إلى الأمور العملية في هذا التعليم، أو قد يجعل واسع النطاق بحيث يشمل مواضيع مختلفة متشابكة العلاقات كمختبر الدروس الاجتماعية. أي إن المختبر التربوي يمكن تكييفه لأي ميدان تعليمي كان.

وأخيراً، يكون المختبر التربوي داخل المدرسة أو خارجها، في غرفة الصف، أو في مركز اجتماعي، أو في حي، أو قرية.

(2) المشروع التربوي

يجري شرح هذه الطريقة في الفروع التالية: أولاً: تعريف المشروع التربوي؛ وثانياً، مراحله؛ وثالثاً، أنواعه؛ ورابعاً، استعماله.

(أ) تعريف المشروع التربوي

يعرفون المشروع التربويّ على أنحاء شتى. ولعل التعريف التالي يحدده تحديداً يدنيه من مفهومه التربويّ وهو أن المشروع التربوي وحدة من الإجراءات التعليمية العملية المنظمة التي تتمم الشروط التالية: أولاً، أن تكون ذات فوائد تربوية اجتماعية مهمة؛ وثانياً، أن يسيرها هدف رئيسي معين يكون للمتعلم صاحب الهدف بمنزلة دافع داخلي يثبت القصد منها، ويوجهها، ويزودها بالتشويق الداخلي اللازم؛ وثالثاً، أن تشتمل على البحث والتنقيب، ومكافحة المشكلات وحلها، وتوفر الفرص لاستعمال المواد الحسية ومعالجتها عند الحاجة؛ ورابعاً أن ينظمها المتعلمون وينفذوها حتى التمام في وضع طبيعي، بإرشاد المعلم وتوجيهه.

ومما تجدر الإشارة إليه أن طريقة المشروع كانت إحدى المحاولات الباكرة التي وضعت الأساس لبناء طرائق التعليم الحديثة وكان ذلك في الربع الأول من القرن العشرين. وشارح طريقة المشروع الأسبق هوكلبترك (William H. Kilpatrick) وأشهر التجارب العلمية التي أجريت للمشروع قام بها تلميذه كولنز (Ellsworth Collings) في

إحدى القرى لمدة أربع سنوات . وكانت النتائج شديدة التأييد لصحة هذه الطريقة وعظم فاعليتها . ومع مرور الزمن أنشأ الخبراء طرائق عامة جديدة ودمجوا فيها معظم المبادئ المبني عليها مفهوم المشروع التربوي .

(ب) مراحل المشروع التربوي

ولكل مشروع تربوي صحيح في الأقل أربع مراحل هي : أولاً : القصد والعزم ، وثانياً ، التخطيط ، وثالثاً ، التنفيذ ، ورابعاً ، التقويم .

ففي المرحلة الأولى يقصد المتعلم قصداً ما ، ويحدد هذا القصد ، ويعزم على بلوغه ، كما لو عقد النية على أن يحل مشكلة تحديد الأسباب لجفاف غرائس الورود في جنينته أمام البيت . ولا بد من القول ههنا إن كل مشكلة في هذا الصدد لا يعبأ بها المتعلم ، ولا يعتبرها مشكلته الخاصة ويعزم على حلها لا يمكن أن تكون مشكلة له ، ولن تصبح عنده وسيلة للتعلم . فالقصد في المشروع التربوي هو العامل المسيطر ، وهو نفسه الدافع الداخلي أو أنه يزود هذا الدافع ، الذي يدفع المتعلم صاحب المشروع على العمل حتى الوصول إلى الغاية .

ولكي يكون هذا القصد تربوياً صحيحاً يجب أن يتمم في الأقل ثلاثة شروط أساسية هي : هل يثير القصد المعلن رغبة المتعلمين واهتماماتهم ويستولي عليهم؟ وهل يعير هذا القصد نفسه للتحقيق التام على أيدي المتعلمين المقترحين له؟ وله يؤدي هذا القصد إلى غيره من المقاصد المختلفة وهو في حالة التنفيذ على أيدي التلاميذ؟

وفي المرحلة الثانية يتناول صاحب المشروع المسألة أو المشكلة التي حددها في المرحلة الأولى ويضع لها خطة العمل ، ويعين لها الإجراءات اللازمة ، وينظم هذه الإجراءات ويعدها للتنفيذ . ففي شأن المشكلة السابقة مثلاً ، يدون مقابلة بعض الخبراء ، والرجوع إلى بعض المراجع المنشورة في الموضوع للوقوف على أنواع العوامل التي تؤدي إلى الجفاف الحال بوروده . ثم ينظم إجراءات أخرى لتحديد العوامل الخاصة بواسطة غرس الورود في بيئات طبيعية متنوعة ، ومراقبة النتائج . وهذه هي مرحلة التخطيط ، أي تخطيط برنامج العمل لحل المشكلة وبلوغ الهدف المعين . وفي كل ذلك يكون المتعلم ، أو المتعلمون هم الناشطون الفعالون .

وفي المرحلة الثالثة ينفذ المتعلم، أو المتعلمون الخطة التي كانوا قد رسموها لحل الهدف المعين وبلوغه. وعمل التنفيذ هذا ملازم للخطة لزومها للقصد، كما أنه أيضاً ذو علاقة لاحة بهذا القصد.

وفي المرحلة الرابعة والأخيرة يتخذ المنفذون من المقاصد المعينة للمشروع أجهزة التقويم للنتائج المبلوغة في الإجراءات المنفذة. هل بلغ الهدف وأصيبت النتيجة النهائية وحقق القصد؟ فإن لا، فأين هو موطن الضعف؟ هل كانت الخطة أو كان التنفيذ فاسداً.

في المرحلة الرابعة هذه يكون للتقويم وصوغ الأحكام وجهان رئيسيان هما الخاص والعام، أي إن التقويم يكون لجزئيات المشروع المهمة ولكليته فتصاغ بشأن الأولى الأحكام الجزئية وتصنع بشأن الثانية التعميمات الكلية.

(ج) أنواع المشروع التربوي

وقد عيّن واضع المشروع التربوي له أنواعاً أهمها أربعة هي، أولاً، مشروع المنتج، والقصد منه إنتاج شيء معيّن، كصنع صندوق، أو قفص، أو نموذج لإذن الإنسان، أو مضخة ماء، وما شاكل.

والنوع الثاني هو مشروع المستهلك. والقصد منه الاستهلاك، أو الاستعمال، والاستمتاع نحو تنظيم برنامج موسيقي، أو معرض من الصور والتحف، أو حفلة شاي، أو (تبولة).

والنوع الثالث هو مشروع حل المشكلات. والقصد منه مكافحة المعضلات وحلها، وإزالة الصعوبات، ولا سيما العقلية، كوضع ميزان لصادرات البلاد ووارداتها، وتنظيم لائحة من المقومات لتقويم نتائج عمل من الأعمال، أو حل مسائل رياضية معينة.

والنوع الرابع هو ما يسمّى مشروع التمارين التي هي في معظمها آلية. والاسم المفضل له مشروع التعلم الخاص. والقصد منه اكتساب مهارة معينة من المهارات، أو إتقان واحدة مكتسبة حديثاً منها، كخط الأحرف، وحفظ جدول الضرب، ولعب القطع الموسيقية، وخياطة فستان.

ومما يجب إعادة التنبيه أليه في صدد المشروع التربوي هو أن قصد المتعلم وعزمه من الأمور الجوهرية للمشروع. فإن شعر هذا المتعلم بمشكلة ولم يعزم حلها ويقصد بلوغ فصلها فلا يمكن أن تكون له مشكلة. وإن أجبر على القيام بالإجراءات فلا يمكن أن تكوّن هذه الإجراءات له مشروعاً تربوياً.

(د) استعمال المشروع التربوي في الميادين المنهجية

يمكن استعمال طريقة المشروع في ميادين المنهج المختلفة كيفما كان تنظيم هذه الميادين. ففي درس الجغرافيا، أو التاريخ، أو العلوم يدعو المعلم تلاميذه، بعد أن يتمموا المقدار الأدنى من المادة، إلى اختيار مسائل معينة من الموضوع المدروس وتنظيم المشاريع لأجل حلها، كرسم الخارطات، واستخراج الأكسجين، وزراعة البسلى، ووضع لائحة من الاصطلاحات في موضوع الجغرافيا، أو الحساب، أو دروس الأشياء. بمثل هذه الإجراءات، وتطبيق فكرة المشروع التربوي، حتى في المواضيع، أو المسائل المنفردة، تبعث الحياة في الدروس ويثور اهتمام المتعلمين بما يتعلمون، وينشرح صدر المعلم، وتزول من إقليمه وإقليم تلاميذه غيوم السأم، وتندفع الأنفس في التعلم والتعليم.

ما هو جماعي تعاوني: في السنوات الأخيرة أخذ الخبراء التربويون يهتمون اهتماماً كبيراً بطرائق تشتمل على خبرات وممارسات تعلم جماعية تعاونية. وهي مسددة نحو تنمية العادات والمهارات الفعالة الداخلة في التخطيط المشترك، والتفتيش عن الحقائق، والتقويم. وفي غالب الأحيان يجد المراقب أنها تشمل ممارسات مشتركة بين طرائق التعليم، مع فرق بارزة بينهما في النتائج. فالهدف هو جماعي تعاوني أن تنمي عند المتعلمين المقدرات والأهليات اللازمة للحياة الاجتماعية البناءة. وثمة فرق مهم آخر يصدر عن التعاون الجماعي وهو في الأدوار الجديدة التي يمثلها المعلم والمتعلمون، فيصبحان شريكين في العمل التربوي، المعلم يرشد ويوجه ويوفر الفرص والمؤثرات والمواد اللازمة، والمتعلم يسعى، ويبذل في ما يتعلم الجهد الأكبر الفكري والانفعالي الفردي والجماعي. نبحث في ما يلي من هذه الفئة طريقة المباحثة الجماعية، وطريقة التخطيط المشترك.

(1) المباحثة الجماعية

يعترض بعض الخبراء على تخصيص المباحثة الجماعية بالطرائق الجماعية التعاونية، لأن كثيراً من أساليبها مشترك بين الطرائق التي محورها المتعلم. ولعل المبرر لجعلها هنا هو أن ناحية التعاون الجماعي غالبة عليها كما يتضح مما يلي. ومهما يكن من أمر فإن هذه الطريقة العامة تنال اليوم من اهتمام الخبراء في التربية والتعليم نصيباً كبيراً.

يتناول شرح المباحثة الجماعية الفروع التالية: أولاً، تعريفها؛ وثانياً، أبعادها؛ وثالثاً، صيغها؛ ورابعاً، المباحثة العامة وموظفوها وواجباتهم؛ وخامساً، حجمها ونظام الجلوس فيها؛ وسادساً، مقابلة علمية بينها وبين طريقة المحاضرة.

(أ) تعريف المباحثة الجماعية

يعرّف رجال الاختصاص عملية التفكير الجماعي، أي المباحثة الجماعية أنها عزم جماعة من الأشخاص أن يفكروا ويبحثوا ويتباحثوا معاً بنظام علمي مبني على التحقيق وإقامة الأدلة لأجل بلوغ حل يركن إليه لمشكلة تهم كل فرد من أفراد الجماعة. وهكذا يتضح من البداية أن الغرض من المباحثة ليس مجرد التعبير عن وجهات النظر المختلفة، ولا هو إفحام الخصم، بل هو السعي وراء الحقائق التي تؤدي إلى الحلّ الأفضل لمشكلة ذات شأن، يعتبرها كل فرد من أفراد الجماعة المؤتلفة، إنها مشكلته الخاصة، وهو عاقد النية على احتمال نصيبه من المسؤولية لحلها.

وتشتمل المباحثة كما هي معرفة أعلاه على تحديد المشكلة المشتركة المطروحة على بساط البحث، واقتطاف وضمّ المعلومات المختصة بها، واقتراح الحلول الممكنة لها، واختيار الحل الأفضل، وتجربة الحل، ولا بدّ للمعلم أن يكون محيطاً بالمشكلة ومواد وأساليب حلها والعمليات الآنفة الذكر.

ومما يجب التنبيه إليه في الجانبي السلبي أن المباحثة ليست اسماً آخر للمحاضرة أو التسميعية، ولا هي موضع للمباهاة والأنانية وإشباع شهوات الذات، ولا هي مكان للضجة والضوضاء، ولا هي منبر للجدل والنزاع وإفحام الخصم وفرص الآراء والدعايات الخاصة المغرضة.

وأخيراً، تمتاز المباحثة عن المناقشة أو المناظرة، أو المجادلة، بكونها أي المباحثة، سعياً جماعياً وراء الحقيقة، وكون العمليات الثانية مساعي لإقامة الأدلة على صحة آراء وفساد أخرى، وإفحام الخصم.

(ب) أبعاد المباحثة الجماعية

تأمل بعض الأبعاد الأساسية التي للمباحثة الجماعية الصحيحة ومنها:

- جماعة مؤتلفة من الأفراد.
- مشكلة ذات شأن هي مشكلة كل فرد من أفراد هذه الجماعة.
- عزم كل فرد أن يحتمل نصيبه من المسؤولية لإيجاد الحل الأفضل للمشكلة، أي أن يشترك اشتراكاً فعلياً بحسب ميوله ومقدراته في الإجراءات والواجبات والوظائف التي تختطها الجماعة.
- منح كل فرد الحرية التامة للتعبير عن آرائه واجتهاداته ونتائج مساعيه في ما يختص بحل المشكلة المشتركة.
- بلوغ الحل الأفضل، ليس من طريق الفرض، فرض رأي الأكثرية على الأقلية، بل من طريق التأليف والتوحيد لتفكير كل الأفراد تفكيراً سديداً محققاً بالأدلة والبراهين وجميع الوقائع والحقائق المختصة.
- تقيد كل فرد من أفراد الجماعة بنتائج المباحثة وقراراتها بعد بلوغها وإلزام النفس بها
- القيام بعمل أو مشروع به تنفذ نتائج المباحثة المبلوغة

كل الأبعاد السابقة الشرح يجب أن تكون للمباحثة الجماعية التربوية. وعندما تكون كذلك تصبح أداة فعالة من أدوات التعلم، وتكامل النماء الشامل، كما أنه يجب ألاّ يخفى أنها أساسية في الحياة الديمقراطية.

(ج) وتتخذ المباحثة الجماعية عدة صيغ منها:

المباحثة المفتوحة أي العامة (The Round Table Disucssion)؛ ومباحثة الحلقة الخاصة (The Panel Discussion)؛ والمقابلة (The Interview) ومباحثة المقالة الدورية (Symposium)؛ ومباحثة الندوة أو الاستجواب (Forum).

أن المباحثة المفتوحة أو العامة هي الشائعة في الصفوف المدرسية. وفيها ينظم المعلم والتلاميذ الأعمال اللازمة لحل المشكلة، ويبلغون القرارات بالتباحث، وتبادل الآراء، ويتعاونون على تحديد المشكلة، وتحليلها، وحلها، وتقويم هذا الحل. ويعم هذا النوع من المباحثة الجماعية الصف أجمع، وكل فرد من أفراده بقيادة قائده. ولا بد للمتباحثين من الإطلاع على ما له علاقة بالمشكلة المبحوثة وبما يساعد على حلها من المعلومات والحقائق. فإن لم يكن لهم هذا الإلمام علقوا البحث واندفعوا في دراسة ما يلزم دراسته لأجلها. وتكون هذه الدراسة فردية وجماعية في فرق.

وفي مباحثة الحلقة الخاصة يختار أبناء الصف من بينهم أربعة إلى ثمانية يمثلون وجهات نظر الأعضاء أجمعين. وبعد أن تدرس الحلقة المختارة المشكلة درساً وافياً، ويقابل اعضاؤها الخبراء المناسبين، ويستقون المعارف والحقائق اللازمة يعالجون المسألة أمام الصف بقيادة متولي حفظ النظام. وفي ذلك يتحاشون عن إلقاء المحاضرات، ويجعلون كلامهم بصيغة محادثة تسير خطوطها بموجب لائحة وقائع يعدها أعضاء الصف أجمعون. ولا حاجة للتأكيدعلى أن أعضاء الحلقة يجب أن يكونوا أوسع وأعمق إحاطة بالمشكلة من سائر أبناء الصف حتى يجنوا منها النتائج ويبلغوا الأهداف المعينة.

والصنف الثالث المذكور أعلاه من المباحثة الجماعية هو المقابلة. وهي اجتماع شخصين أو أكثر وجهاً لوجه استقاء للمعلومات. ويجب أن يكون القائمون بهذه المقابلات من أبناء الصف أكثر التلاميذ معرفة للموضوع، كما ينبغي أن يعدوا أسئلة مناسبة تفسح أمام الخبير المقابل المجال للكلام.

وفي مباحثة المقالة الدورية يتكلم ثلاثة إلى ستة من أعضاء الصف في النواحي المختلفة التي للموضوع أو المسألة المعينة نفسها. ولا بد من التأكد أن كل متكلم يحيط بما ينوي الكلام فيه، وأن لا يتعدى حدود موضوعه إلى مواضيع سواه، وأن يتقيد بالمدة المعينة تقيداً باتاً. ويقدم متولي الاجتماع كل متكلم بدوره ويعلن موضوع كلامه، ويسهر على حفظ النظام والتقيد به.

ونستعمل لفظة محادثة الندوة أو الاستجواب للتعبير عن المدة المخصصة لطرح الأسئلة وبسط الأجوبة . ويمكن أن تتلو هذه المدة أي صنف كان من أصناف المباحثة المتقدمة الذكر، كما يمكن أن تستعمل بعد المحاضرة، وقبل وبعد عرض الأفلام التربوية . ويوجه متولي إدارة الاجتماع الاسئلة إلى أعضاء الحلقة الخاصة، أو جماعة المتكلمين المختارين أو القائم بالمقابلة، أو الشخص المقابل (بفتح الباء) وتصدر الأسئلة غالباً عن الأعضاء الحاضرين وهم في مقاعدهم . وقد تكتب ويبعث بها إلى الشخص المختص .

يجب أن يساعد الأولاد على اكتساب أساليب المباحثة الجماعية مهما كان نوعها، وأن يخرّجوا في استعمال هذه الأساليب . أما اختيار صنف المباحثة فيتوقف على بلوغ الأولاد، واستعدادهم، ومقدراتهم، وخبراتهم السابقة، ومهماتهم، كما تتوقف أيضاً على مهارات المعلم ومقدراته، وطبيعة المشكلة المعالجة .

(د) المباحثة العامة وموظفوها وواجباتهم

وكما سبق أن قيل أن الصنف الأول من المباحثة الجماعية، أي المباحثة المفتوحة، أو العامة هو الشائع في صفوف المدارس مع جماعات المتعلمين . وفي الصفوف الأولى، حيث التلاميذ غير قادرين على فنون القيادة يتولى المعلم إدارة المباحثات الجماعية . أما في العليا فقد يتولى الطلاب قيادة هذه المباحثات ويمثل المعلم دور المعيد، أو الموجه يعود المتباحثون إليه عند الحاجة، كتقديم بعض الحقائق التي فاتت أبناء الصف، وفصل النزاع أو الجدل، وتقديم الخلاصات بين الفينة والفينة، وجعل المباحثة تسير بانسجام دون توقف أو انحراف عن المسألة المبحوثة .

وإذا كان بلوغ المتباحثين واستعدادهم ومقدراتهم في المستوى الملائم يمكن أن يختار من بين الصف كاتب، ومراقب، بالإضافة إلى القائد ولا بد من كلمة في دور كل منهم .

يعتبر القائد نفسه عضواً من أعضاء المباحثة وذلك يعني أنه يجب ألاّ يَسَيْطَير على جماعة المتباحثين ومباحثتهم، وأن واجبه الرئيسي مساعدة الجماعة على حلّ المشكلة وبلوغ الهدف . وتمثيل دور حافظ النظام . ويؤكد أن البحث يجري بموجب قوانين البحث البرلماني الديمقراطي . ويزود المتباحثين بالمعلومات والحقائق عند الحاجة إليها ويطلب منه ذلك، أو

عندما توضّح هذه المعلومات أمراً غامضاً. ويعكس شعور المتباحثين. ويلخص الآراء التي يبدونها. ويوجّه المباحثة ويرقّيها في نسق منظم حتى التمام، ويساعد المتباحثين على اكتساب المفاهيم، والمواقف والعادات المستحبة، ومهارات فنون التفكير العلمي السديد، وأساليب البحث البرلماني، وفنون الحياة الديمقراطية الصحيحة.

ومن الواجبات الفنية الخاصة التي يجب أن يقوم بها القائد (المعلم): أن يطرح المشكلة بدقة ووضوح؛ وأن يحث كل عضو (تلميذ) على التفكير العلمي النقدي السديد؛ وأن يجعل كل فرد يشترك في المباحثة؛ وأن يحرّك المشتركين لدراسة المشكلة قبل المباحثة، وجمع الحقائق والمعلومات المختصة، وتنسيقها وتدوينها؛ وأن يعالج بلباقة ومهارة أي خصام يحصل؛ وأن يلخص بين الفينة والفينة ما يبدي المتباحثون من آراء ويتخذون من قرارات. وفي نهاية المباحثة.. خلاصة عامة. ويشترك المتباحثون في هذه الخلاصات ويدوّنونها.

وبالإضافة إلى الخلاصة العامة، يجب أن يقوم المتباحثون والقائد جميعاً بعملية تقويم لنتائج المباحثة. ومن أهم المقومات لذلك ما يأتي: هل اشترك كل فرد من أفراد الجماعة في المباحثة؟ هل أفادوا من المباحثة وما هي أهم الفوائد؟ هل مثل القائد دوره جيداً؟ وهل قام بواجبات القيادة قياماً صحيحاً تاماً؟ ويستعملون في التقويم أيضاً آلات التسجيل والتقويم الشخصي، وشكل الاشتراك البياني الذي يري بواسطة الخطوط مدى اشتراك الأعضاء ونوعه.

أما واجب الكاتب أو مسجل وقائع الجلسة فهو تدوين سياق المباحثة ووقائعها ونقاطها الرئيسية وقراراتها. ويقضي هذا الواجب أيضاً أن يكون مستعداً لتقديم تقرير قصير أو خلاصة عما بلغه المتباحثون في مباحثتهم. وبعد انتهاء جلسة المباحثة يتلو تقريره وخلاصاته أمام المتباحثين. وإذا توافرت التسهيلات جعل هذا التقرير يطبع ويوزع على الأعضاء.

ويكون المراقب أحد أعضاء الصف ويضطلع بمسؤولية السهر على سير المباحثة، ويفسّر ما يراقب. ينتبه إلى عمل القائد، واشتراك الأعضاء والتأثيرات التي تحصل. ويقوّم سير المباحثة، والبقاء في الموضوع، والوقت الذي يستغرقه كل متكلم، ومراعاة قوانين البحث البرلماني، وما شاكل. ويدوّن خلاصاته ويتلوها على الجماعة عند انتهاء المباحثة.

(هـ) حجم المباحثة الجماعية ونظام الجلوس فيها

ومن الأمور المهمة في المباحثة الجماعية تعيين الحجم الأفضل لها ولقد ثبت أن هذا التعيين يتوقف على عوامل شتى من أهمها ما يأتي: أولاً، حاجات التلاميذ، ومقدراتهم، ومهماتهم، واستعداداتهم، وخبراتهم السابقة؛ وثانياً، نوعية الأهداف والأغراض التربوية المرغوب فيها، ومنها المهارات الفكرية كاستخراج المفاهيم وصوغها، والتفكير العلمي المحقّق، وتخطيط التجارب العلمية، كما منها المهارات العملية كالحذاقات الحسابية واللغوية، كما منها أيضاً المواقف الانفعالية الفردية الاجتماعية والعادات والأخلاق. فمن هذه العوامل ما يقضي قصر العدد على اثنين، كمهارة تعليق الرموز اللفظية على المعاني المناسبة. ومنها ما يقضي بإشراك الصف كله، نحو تنظيم أعمال الصف، ووضع وحدات التعلم، وتهديد أساليب العمل، وتقسيم اللجان الفرعية.

والخلاصة أن الصف يجتمع بكامله عندما تقتضي الغاية هذا الاجتماع، أي عندما يكون هذا الإجراء هو الأفضل لتنظيم أعمال الصف، وتقديم التقارير العامة عن سيرها، وتقويمها. وبتوزع أبناء الصف في لجان فرعية لإنجاز الأعمال وتتميم الواجبات الخاصة. وفي معظم الأوقات تعمل هذه اللجان مستقلة، وهي تقود نفسها بنفسها، ومع العلم أنها تعود إلى المعلم للاسترشاد عند اقتضاء الحاجة.

وعلى وجه العموم، لا بد من القول إنه في المباحثات الجماعية العامة التي لا تعير نفسها باعتبار بلوغ أعضائها واستعدادهم إلى التنظيم المفصل أعلاه، يجب أن يكون العدد قليلاً. وفي هذا الصدد تبدي الأبحاث العلمية المعقودة حول هذا الموضوع كثيراً من الارتياب في فاعلية جماعة يتعدى حجمها الاثني عشر عضواً.

وبخصوص نظام الجلوس في المباحثات الجماعية يقترح الخبراء التخلي عن عادة انخراط الأعضاء في الصفوف التقليدية (العسكرية) المعتادة، حيث ينظر كل منهم، كل الوقت، في قذال الجالس أمامه أو فوق رأسه إلى الأمام. وبدلاً من ذلك يفضلون الشكل الدائريّ بحيث يرى المتباحثون أوجه بعضهم بعضاً، فيتوافر جانب من شروط التفاعل الاجتماعي الذي هو هدف من أهداف المباحثات الجماعية الأساسية.

(و) مقابلة علمية بين طريقتي المباحثة والمحاضرة:

في الآونة الأخيرة قام بعض الخبراء بتجارب علمية حول فاعلية المباحثة الجماعية بالنسبة إلى المحاضرة. وفي ما يلي خلاصة أهم النتائج المبلوغة في هذا الميدان[1] ونعقد هذه المقابلة على أساس اعتبارات معينة هي: أولاً: اكتساب المعلومات؛ وثانياً حفظ المعلومات المكتسبة؛ وثالثاً، اكتساب مهارات التفكير العلمي المحقّق، ورابعاً تحصيل المواقف والعادات والأخلاق؛ وخامساً، تعزيز العلاقات الاجتماعية.

■ **اكتساب المعلومات**

في معظم تجارب المقابلة بين المباحثة والمحاضرة كان وجه التفاضل اكتساب المعلومات. وحيثما كان إحضار المعلومات في امتحانات تعطى في مدة التجربة أو عند الفروغ منها هو أساس المقابلة، كانت المحاضرة والمباحثة متساويتين في الفاعلية. وبعض المنقبين الخبراء روى نتائج في مصلحة المحاضرة.

■ **حفظ المعلومات المكتسبة**

أما في حفظ المعلومات المكتسبة لوقت أطول، فقد رأى بعض المحققين أن المباحثة أفضل وأكثر فاعلية من المحاضرة الخالية من التباحث الجماعي.

■ **التفكير العلمي المحقق**

من المهارات التي يشملها التفكير العلمي المحقق: جمع الوقائع والحقائق المناسبة وتفسيرها؛ وتقويم أهميتها بالنسبة إلى المشكلة المعينة؛ وتمييز العلاقات المشتركة بينها، وتصنيفها؛ واستخراج المفاهيم والاستنتاجات منها؛ وامتحان هذه الاستنتاجات وتقويمها في حالات جديدة. إن معظم المعلمين الماهرين يصرحون بأنهم لا يهتمون بجعل تلاميذهم يكتسبون المعلومات، بقدر ما يعنون بجعلهم يتقنون هذه المهارات.

4- اطلب؛

Thomas F . Stovall,) Lecture Vs . Discussion , (Phi Delta Kappan : What Research Says about Teaching and Learning , XXXIX) March 1958 (255-258 .

في اكتساب المهارات الفكرية المتقدمة الوصف ثبت بالتجارب العلمية أن للمباحثة الجماعية على المحاضرة أفضلية ذات شأن لا مشاحة فيها .

■ **المواقف الانفعالية**

في كل المستويات التربوية يتجه اهتمام المربين والمعلمين اليوم إلى ما يمكن أن تتركه ممارسات التعليم وخبرات التعلم المدرسية في مواقف المتعلمين الانفعالية ، وما يقدّرون من الأمور المهمة ، وفي ما قد ينجم عن ذلك من سلوك وتصرف عند الأولاد . ففي هذا الصدد أيضاً أثبتت التجارب العلمية أن طريقة المباحثة الجماعية أشد فاعلية من طريقة المحاضرة في بلوغ التحصيلات الانفعالية المذكورة أعلاه .

■ **العلاقات الاجتماعية**

من المحقق أن التأثير الذي تتركه خبرات التعلم والتعليم المدرسية في شخصية المتعلم يتكيّف نحو الزيادة والنقصان ، بنوع العلاقات الشخصية القائمة بين المتعلمين ، وبينهم وبين المعلم . فمما تؤيده النتائج المبلوغة في التجارب العلمية ما يأتي : أن الشعور (النحنيّة) (من نحن) أو المعنويات الجماعية ، وأن الجوّ السائد بين المعلم والمتعلمين من القبول ، والرضى ، والثقة ، والاحترام المتبادل ، لما يؤدي إلى تعلم أفضل ، وتحقيق أفضل للأهداف التربوية المنشودة .

فإن ليس بخفّي أن الاستماع إلى محاضرة عمل فردي غير مشجع للعلاقات الشخصية المتبادلة في صفوف التدريس . أما المباحثات الجيدة فمما يساعد على إنشاء هذه العلاقات التي أثبت التنقيب العلمي ضرورتها لبلوغ المستويات العليا من التحصيل التربوي . وذلك يصدق خصوصاً على تعديل المواقف والسلوك وتحسين التكاليف الانفعاليّ .

والخلاصة أن المباحثة والمحاضرة متعادلتان تقريباً في اكتساب المعلومات . لكن المباحثة تفوق المحاضرة في حفظ هذه المعلومات لمدة أطول ، وفي اكتساب مهارات التفكير العلمي المحقق ، وفي إنشاء المواقف الانفعالية ، وفي تعزيز العلاقات الاجتماعية البناءة بين المتعلمين وبينهم وبين المعلم .

لكن النتائج المبلوغة في التجارب العلمية لا تؤيد التخلي عن طريقة المحاضرة، فثمة أغراض يصحّ استعمالها في تحقيقها، كما لو كان المتباحثون تنقصهم الحقائق والمعلومات اللازمة لحل المشكلة المعينة. فالمحاضرة هي والمطالعات الفردية من الوسائل المجدية في تزويدهم بالمعلومات اللازمة.

(2) التخطيط المشترك:

من نماذج التعليم التي أثارت في الآونة الأخيرة كثيراً من الاهتمام عند الخبراء التربويين المنقبين التخطيط المشترك بين المعلم والمتعلمين في التعلم والتعليم. وهو نموذج شديد الصلة بطريقة المباحثة الجماعية. ولربما كان الأفضل أن يعالجا معاً. كذلك بينه وبين نهوج التعليم الآخر علاقات جليلة لا تخفى على المربي العليم.

وخلاصة هذا النموذج التعليمي هي أن المعلم وتلاميذه يشتركون في تخطيط أعمال التعليم، التي من أهمها: تحديد أغراض التعلم، واختيار المواد والخبرات والطرائق المناسبة وتقويم التحصيل الفردي والنتائج التي تبلغها جماعة المتعلمين.

ومن الفوائد التي ينسبها الخبراء التربويون إلى اشتراك المعلمين والمتعلمين في الأعمال والخبرات المتقدّمة التفصيل ما يأتي:

(أ) أن التلاميذ بهذه الطريقة اكتسبوا في جوّ اجتماعي ديمقراطي مهارات ومواقف الحياة التعاونية البنّاءة

(ب) وأن التلاميذ الذين تعلموا بهذه الطريقة أظهروا مقدرة أعظم على تكاتف اجتماعي أفضل، وكانوا أدق شعوراً بعضهم نحو بعض، وأكثر واقعية في تقويماتهم، وأرهف إحساساً بخدمات الآخرين وأبدوا استعداداً أكبر لتحمُّل المسؤوليات.

(ج) وأنه ثبت أيضاً أن التعلم الأرفع والتحصيل الأفضل أصابهما تلاميذ التجربة العلمية الذين طبقوا التخطيط المشترك على نواحي عمل التعلم كتحديد الأهداف، ووضع خطط العمل، واستعمال الأساليب العلمية في الاشتراك، والإجراء، والتقويم.

الموقف الحاضر من الطرائق العامة : بعد شرح عدد من الطرائق العامة يجمل بنا ههنا تحديد الموقف الذي يقفه الخبراء التربويون في الوقت الحاضر من هذه الطرائق . ويمكن فعل ذلك بواسطة التعميمات التالية :

(1) أن تحقيق النظر في نتائج التجارب العلمية المعقودة في ميدان طرائق التعليم العامة لا ينتهي بالمحقق إلى إقامة الدليل القاطع على وجود طريقة تعليم عامة واحدة هي الفضلى لكل المعلمين ، في كل الأوضاع ، ولكل المواضيع

(2) أنه ، بناء على التأييد والتفوق المستمرين الذين أحرزتهما طريقة المشروع ، وطريقة المختبر التربوي بمقابلتهما بطريقة التسميعة ، وبناء على النتائج المشجعة المبلوغة بواسطة استعمال التخطيط التربوي بين المعلم والمتعلمين يمكن القول إن طرائق تعليم :

(أ) تتكيف بالنسبة إلى الفروق الفردية ؛

(ب) وتشجع المتعلم على النشاط الداخلي والإبداع ؛

(ج) وتحث المتعلمين على احتمال المسؤولية الفردية والجماعية ، وعلى الاشتراك التعاوني البناء في جوّ يمتاز بكونه ديمقراطياً مفعماً بالقبول ، والرضى ، والاحترام المتبادل .

تعلم الطفل الكتابة

يعتبر البعض خطأ أن الكتابة مجرد نشاط آلي يهدف إلى نسخ الطفل لحروف يتعلمها ، والواقع أن نسخ الحروف ما هو إلا مظهر من مظاهر الكتابة .

فالكتابة ليست رسوم مجردة فحسب ، بل هي أيضاً رموز تكون كلمات أو جملاً ذات معنى وظيفي ، ولا يمكن بحال فصل الكتابة عن وظيفتها التي تتلخص في نسخ الكلام المنطوق ، فإذا كانت اللحظة التي يبدأ فيها الطفل كتابة الحروف تعتبر مرحلة هامة بالنسبة إلى الآباء والمدرسين فلن نستطيع الحكم بأن الطفل قد تعلم الكتابة إلا عندما ينسخ كلمات تملى عليه ، أو عندما يكتب تلقائياً كلمات أو جملاً يعبر بها عن نفسه ومناشطه واحتياجاته المختلفة .

على أن هذا التعبير الكتابي ينبغي أن يظل وسيلة اتصال بين الطفل والآخرين. الأمر الذي يتطلب منه استخدام رموز متفق عليها تنسخ أصوات الكلام المنطوق. ويتعلم الطفل الحروف الأساسية التي تتكون منها أصوات اللغة عند بداية القراءة والكتابة.

أولاً: المرحلة الأولى لتعليم الطفل الكتابة:

يرى بياجيه Piaget أن تعلم الطفل الكتابة يتطلب منه بذل مجهود معين لتعلم عادة. والواقع أن التعبير الخطي للطفل هو ثمرة تحرك إيقاعي منظم ليد الطفل على الورق. وهذا التحرك يتطلب بالضرورة توافقه مع تحكم الطفل البصر لضبط تشكيل الحروف المطلوبة[1].

وتتضمن تخطيطات الأطفال الأولية مستويات مختلفة:

أ -الرسم التصويري

وهو يعبر عن رغبة الطفل في إخراج الصور العقلية التي يختزنها إلى دنيا الواقع (المنزل، المركب، بعض اللعب أو الأشخاص الذين يعرفهم).

وتعتبر شخبطة الأطفال على أبواب المنازل وجدرانها المنطلق الأول لتعلمهم مبادئ الكتابة.

ويبدأ الطفل بالشخبطة فيما بين عامه الأول والثالث. ثم يحاول تفسير هذه الشخبطة للآخرين من حوله، وتعتبر هذه المرحلة في رأي فالون، مرحلة الصور الآلية لكتابة الطفل.

ب- النشاط التخطيطي التلقائي

وهذا النشاط يعبر عن سرور الطفل المزدوج بحركة يده التي تنساب على الورق في حرية تامة، فتحدث آثاراً تتركها على الصحيفة البيضاء، دون هدف مسبق للتعبير عن شيء.

وهذه الصور أو الرسوم في مجموعها تمثل معنيين:

1 –Lurcat Lilanne / etudes des facteurs spatio moteurs dans lac question et la conservation de l ecriture

المعنى الأول : رغبة الطفل في نقل خبر ما للآخرين .

المعنى الثاني : بداية ظهور التعبير الرمزي لدى الصغير(1) .

والحق أن كلاً من هذين النمطين من التعبير : الرسم التصويري والنشاط التخطيطي التلقائي ، لا يدخلان ضمن التدريبات النوعية التي تهدف إلى تهذيب النشاط التخطيطي للطفل لما يتسم به كل منهما من حرية الحركة وحرية التعبير .

ج- التدريب النوعي للنشاط التخطيطي المنظم:

وهو نشاط يتطلب إعادة خط أو خطوط تمثل نموذجاً أو جزءاً من نموذج تعينه الحاضنة للطفل مسبقاً ، لكي يرسمه في مساحة محدودة ، وبحسب إيقاع معين لا يترك للطفل حرية المبادرة .

ومن المفيد حقاً ملاحظة مناشط الأطفال التخطيطية التلقائية ، لجذب انتباههم إلى الخطوط التي يرتفع معدل تكرارها في رسومهم ، بقصد استخدامها كأساس للتدريبات النوعية التي ستركز عليها الحاضنة لإعدادهم لتعلم الكتابة .

وتقوم التربية بعملية تهذيب هذه الخطوط الأولية فترة إعداد الطفل المتعلم مبادئ الكتابة ، حتى تأخذ هذه التخطيطات أشكال الكتابة الصحيحة المتعارف عليها بيننا . وبصفة عامة تتضح الخطوط التي تميز التعبير الكتابي عن خطوط الرسم التعبيري للأطفال عند بلوغهم الرابعة من عمرهم تقريباً .

ثانياً: المرحلة الثانية لتعلم الطفل الكتابة:

تعتبر المرحلة الثانية للنشاط التخطيطي للطفل فترة إعداد لتعلم الكتابة تتطلب من الحاضنة الاهتمام :

أ- بإعداد الطفل الحركي والعقلي .

ب- باختيار المستوى الأساسي للكتابة .

1-Laurent Marguerite 1971 No 65 Rercherches Pedagogiques / La Genese de lacte graphique et ses difficultes .

ج- باستخدام طريقة فنية للكتابة، تتفق واستعدادات الأطفال ومستويات نموهم الحركي والعقلي.

د- اختيار النماذج المناسبة لكتابة الطفل.

هـ- اختيار المناسبات التي تثير رغبة الطفل في التعبير الكتابي[1].

وتنقسم مرحلة إعداد الطفل لتعلم مبادئ الكتابة إلى فترتين:

أ- يقوم الطفل في الفترة الأولى بنسخ نموذج قريب لكلمة تقع تحت بصره.

وتتسم هذه الفترة بخليط من التخطيطات المتباينة يمكن أن نميز فيها الخطوط الدائرية والمستقيمة نوعاً ما، والزوايا وبعض حروف الكتابة التي ينسخها أو يرسمها الطفل في الرابعة من عمره محاولاً تقليد كتابة الحروف ونسخها أسفل الكلمة المكتوبة التي يراها أمامه، أو مجموعة الكلمات التي تقع تحت بصره وبذلك ينسخ الطفل حرفياً الكلمات المكتوبة.

وهذا النسخ الحرفي للكلمات المكتوبة يعتبر دلالة موضوعية على بداية تحليل الطفل لعناصر الكلمة المكتوبة، كما يعتبر أيضاً بداية إدراكه لترتيب أوضاع الحروف التي تكون الكلمة واتجاهها بالنسبة لبعضها.

ويلاحظ بصفة عامة أن هذا الإدراك يرتكز أساساً على تفهم الطفل لعلاقات الجوار، وعلاقات التتابع، والاتصال والانفصال، هذه العلاقات التي تعتبر في حد ذاتها أساسيات علم التبولوجيا.

والحق أن إدراك الطفل لهذه العلاقات بين حروف الكلمات المكتوبة يجنبه الخلط بين معاني الألفاظ وعلى سبيل المثال: إدراك الطفل لترتيب حروف الكلمات وتتابعها يجنبه الخلط بين (خرج وجرح) بين (سلم ولمس) بين (لحم / حمل).

ب- في الفترة الثانية من هذه المرحلة يقوم الطفل فيها بنسخ نموذج لكلمة مكتوبة على مسافة بعيدة نوعاً ما عنه (كلمة مكتوبة على السبورة أو في بطاقة معلقة على

---

1 –Calmy Q /1975 /l'apprentissage de l'ecriture / Nathan .

الحائط) ويتخلل تقليد الطفل لكتابة كلمات مكتوبة من مسافة بعيدة بعض الأخطاء ، إذ يتطلب هذا التقليد انتقال أبصار الطفل من وإلى النموذج المكتوب ، وهذه المهارة دعامة أساسية في تعلم الطفل القراءة والكتابة . كما يتطلب هذا التقليد مجهوداً مزدوجاً لتحليل الطفل لعناصر اللفظ المكتوب ثم نسخ الصور العقلية لكل عنصر من عناصر اللفظ المكتوب مع الحفاظ على ترتيب وضع كل عنصر منها .

ويعتبر نقل صور حروف الكلمة المكتوبة بداية مرحلة التصور عند طفل الحضانة(1) ولمساعدة الطفل على اجتياز مرحلة نسخ عناصر الكلمات المكتوبة ، تقوم الحاضنات بابتكار تمرينات تربوية هادفة وعلى سبيل المثال لا الحصر :

1- إعداد بطاقات من الكرتون ينسخ على كل منها حرف من حروف الكلمة المكتوبة التي يقوم الطفل بالتعرف إليها وترتيبها وفق عناصر النموذج المكتوب أمامه .

ولبعد المسافة التي تفصل بين الطفل والنموذج المكتوب ، يقتضي الأمر من الطفل بذل مجهود مزدوج ، لنقل بصره من نموذج اللفظ المكتوب إلى البطاقات التي تتضمن الحروف المكتوبة التي ينبغي له التعرف إليها وترتيبها على غرار النموذج .

2- تدريب الطفل على نقل البطاقات التي تحمل كل منها حرفاً منسوخاً لمطابقته بالحرف الأصلي الذي يتكون منه نموذج اللفظ المكتوب أمامه على السبورة أو على البطاقة .

3- تدريب الطفل على نسخ شكل الحرف المطلوب بتحريك يده في الفضاء أو بتشكيله بقطعة صلصال قبل نسخه على الورق وبذلك تكون حركة اليد في الفضاء أو الشكل المجسم همزة الوصل بين الكلمة المرئية والشكل المنسوخ بالقلم .

مما تقدم ، يتضح لنا أن التمثيل الحركي في الفضاء لحروف النموذج المكتوب أمام الطفل يعتبر خطوة من خطوات التصور وتحديد الاتجاه السليم في كتابة الحروف باستخدام عضو من أعضاء جسم الطفل (اليد والأصابع) .

ويتم بسهولة نسخ الطفل لنموذج معين لكلمة يراها من قريب أو بعيد فيما بين الخامسة والسادسة من عمره ، ويساعده هذا النسخ في تعلمه القراءة أيضاً .

كيف يتضح مما تقدم أيضاً أن الطرق الفنية لتعلم الطفل مبادئ القراءة والكتابة في الحضانة قد شملت : [1]

أ- الطريقة الكلية التي تستخدم جملاً وكلمات ذات معنى .

ب- الطريقة التركيبية التي تسمح بتحليل الجمل أو الكلمات الى حروف تدرس كوحدة لمعرفة أشكالها والاتجاه الذي تكتب فيه .

ج- الطريقة الحركية التي تتطلب من الطفل تشكيل حروف الكلمة في الفضاء مستخدماً ذراعه ، قبل أن يتدرب على كتابتها بيده مستخدماً القلم[2] .

وتؤكد الملاحظة المنظمة للأطفال فيما بين الخامسة والسادسة ، أهمية العمر العقلي للطفل كعامل مؤثر في تعلمه الكتابة ، كما تؤكد أيضاً على مستوى نضوج الطفل الحركي بالإضافة إلى نضوج مستوى تصوره للفضاء الذي يحيط به ، بمعنى أن إرغام الطفل على تعلم الكتابة قبل سن الخامسة من شأنه تكليفه بعمل صعب يتطلب مستوى معين من النضج العقلي والجسمي لم يصل الطفل إليه بعد بحكم سنّه المبكرة .

ولهذا ينصح علماء النفس والتربية بجعل فترة ما قبل الخامسة من العمر فترة لتدريب الأطفال على تعلم مبادئ القراءة والكتابة من طريق تدريبات نوعية تناسب تطور نموّهم الحركي والعقلي .

وسوف أتناول في هذا الكتاب نوعية هذه التمرينات وكيفية تدريب الأطفال عليها ، بالإضافة إلى تعيين الوسائل المعينة حتى تسهل مهمة الحاضنات في تدريب أطفالنا في دور الحضانة .

المتطلبات الأساسية لتعلم الطفل الكتابة

من الأهمية بمكان تناسب التدريبات النوعية المعدّة لتعلم الأطفال مبادئ القراءة والكتابة في الحضانة مع الاستعدادات المختلفة التي يتطلبها هذا التعلم وهي :

1- Langue parlée et langue ecrite / 1970 Institut National de recherches Paris .

2- Lequeux, Paulette / 1971 /Votre enfant a l'école maternelle Casterman .

أولاً : عوامل عامة ترتبط بشخصية الطفل ، وبمدى نضجه الوجداني ، وبمدى قدرته على تركيز انتباهه ، وبمستوى نضجه العقلي ،

ثانياً : عوامل تقدم الطفل في الكتابة وترتبط بالاتجاه السائد لدى الطفل في استخدامه ليده اليمنى أو اليسرى ، كما ترتبط بمستوى نضجه الحركي ، وقدرته على ضبط حركاته ، وبمدى تصوره للفضاء الذي يحيط به[1] .

أ- دراسة العوامل العامة المرتبطة بالكتابة

يولد الوليد البشري وجهازه العصبي غير متكامل ، لكنه يتطور شيئاً فشيئاً بفضل عاملي : النمو والتربية ، ولهذا ينادي فالون Wallon أن الكتابة وظيفة سيكلوجية تنشأ نتيجة تكامل العوامل البيولوجية للطفل والعوامل الاجتماعية التي تتميز بها البيئة التي يعيش فيها [2] .

إذ من الملاحظ أن الطفل حتى الثانية من عمره تتسم حركاته التخطيطية بالآلية ، فهي مجرد حركات عضلية ، عرضية ، اتفاقية ، لا يستطيع التحكم فيها ، وهي غير مقيدة وتعتبر تخطيطات غير مقصودة .

ويلاحظ بصفة عامة أن الطفل لا يظهر اهتماماً بتخطيطاته إلا بعد تجاوزه الثانية والنصف من عمره ، حيث يبدي إعجابه بها أو استياءه منها مع عجزه عن إصلاحها أو تهذيبها إلى ما هو أفضل إذ يقتصر على تكرارها دون إدخال أي تعديل عليها[3] .

وفي الثالثة من عمره تبدأ حركاته في التطابق مع الأهداف التي يرنو إليها ، وتكون تخطيطاته المقصودة مركز انتباهه ، فيها يعرف الطفل العناصر الأساسية التي يتكون منها موضوع تعبيره ، ولكنه يفشل في التأليف بينها بطريقة موضوعية (فهو يعبر عما يعرفه لا عما يراه) . ومن الجائز أن يطلق على تخطيطاته أسماء معينة حتى تتسم بالوضوح .

1- Laurant Marguerite 1974 Recherches Pedagogiques 1- La Genese de lacte graphique et ses difficultes

2- Wallon, Henri 1952 ,l'evolution psychologique de l'enfant ,Armand colin,

3- Rene Goutet / 1973 /Pedagogie de l'école maternelle / Nathan .

ويقابل النمو التشريحي والهستولوجي لمخ الطفل تقدم فسيولوجي ووظيفي لأعضائه. وتعتبر هذه المرحلة مرحلة هامة من حياة الطفل إذ إنه في هذه السن يحمل المقومات الأساسية لشخصيته، فضلاً عن اكتسابه قدرات جديدة على المشي، والتعبير عن ذاته، فهو يستطيع أن يفرق بين ذاته والآخرين، بالإضافة إلى رغبته الشديدة في تأكيد ذاته. وتتسم هذه الفترة بتخطيطات تقليدية، يقلد فيها الصغير حركات الرسام البالغ، ثم تتبعها مرحلة انتقالية تستمر حتى نهاية الطفولة المبكرة تتميز بالتخطيطات المقيدة يحاول فيها الطفل أن ينسخ أجزاء معينة لجسم أو شكل معين.

ويشعر الطفل عادة بسعادة لا توصف عندما يجد أن لتخطيطاته معنى يدركه الآخرون، ولهذا يؤكد علماء النفس على أثر العامل الوجداني في تعلم الطفل الكتابة والرسم.

والحق أن تخطيطات الأطفال ورسومهم تعتبر مرآة صافية تعكس مشاعرهم واحساساتهم نحو ذواتهم والآخرين ولذلك فهي دائماً محل دراسة الأخصائيين وخصوصاً عندما تعترضهم حالات مشكلة[1].

وعلى الرغم من استخدام الأطفال حروف الكتابة نجد أن خطوطهم تتباين بحيث لا يشبه خط أحدهم خط الآخر، ذلك أن آليات الكتابة من طريقة مسك الأداة وتشكيل الحروف تتأثر إلى حد كبير بشخصية الفرد.

مما تقدم نجد أن مراحل النمو الفنية في الطفولة المبكرة تتضمن تعميمات نشاهدها عادة في تخطيطات الأطفال ورسومهم، لكنها ليست قواعد ملزمة لا بد أن تحدث بهذا التسلسل والتدرج، ولهذا فمن الخطورة بمكان فهم التطور الحادث في تخطيط الأطفال بطريقة جامدة ثم تطبيقه عليهم جميعاً كأفراد بغضّ النظر عن الفروق الفردية بينهم أو نتناسى تفاوت البيئات الأسرية وتفاوت استعدادات الأطفال أنفسهم[2].

1- Boutommier, J /1965 /Les dessins des enfants / scarbee.

2- الدكتور محمود البسيوني / 1958/ سيكولوجية رسوم الأطفال - دار المعارف بمصر.

مستوى النضج العقلي وعلاقته بتعلم الكتابة:

إن إعداد الطفل لتعلم الكتابة يعني تدريبه على :

1- دقة الملاحظة وتركيز الانتباه لتحديد شكل حروف الكلمات التي يتكون منها اللفظ أو الكلمة المكتوبة .

2- تحديد أماكن هذه الحروف بالنسبة إلى بعضها مع مراعاة نظام تتابعها .

3- استخدام الرموز وإدراك العلاقة التي تربط أصوات الكلام بأشكال الرموز المستخدمة في الكتابة .

وفي مرحلة الإعداد يتعين على الحاضنة تدريب الطفل على الربط بين الصوت المسموع والحرف المطلوب كتابته ، أو الربط بين مجموعة من الأصوات ومجموعة من الحروف .

وهذه المرحلة هامة ومعقدة في الوقت نفسه ، إذ تتطلب من الحاضنة إعداد تدريبات لتنمية الانتباه السمعي عند الأطفال (انظر كتاب التربية الحسية في دور الحضانة والرياض)[1] .

وفي ضوء ما تقدم نجد أن تدريب الطفل على الكتابة يتطلب منه أيضاً تصور أشكال الكلمات التي سمعها لنسخها غيابياً بدون نموذج منظور (وفي هذه الحالة يعتبر النموذج صورة عقلية يتحتم على الطفل استرجاعها أو تصورها) .

ولهذا تعتبر الكتابة نشاطاً رمزياً يفترض مستوى معيناً من النضج العقلي ، ويعتبر نسخ الكلام المنطوق في حد ذاته لحظة من أسعد لحظات الطفل لأنه يدرك قدرته على التعبير الخطي لما يجول في نفسه ، وإمكانية نقل خواطره للآخرين .

ولكي تساعد الحاضنة أطفالها على تعلم الكتابة يتعين عليها استغلال اللحظة الحاسمة للتعلم مع إثارة الطفل بمناشط مختلفة ومتعددة : كتداول الأشياء ، ونقلها من مكان إلى آخر ، مع مساعدته على تكوين صور عقلية ، واسترجاع خبراته الحسية السابقة .

---

(1) روشن 1967/ التربية الحسية في دور الحضانة/ ترجمة / د . عواطف إبراهيم / د . إبراهيم مطاوع - مكتبة النهضة العربية بمصر سنة 1975 .

ويجمع علماء النفس على أن التدريبات الحسية، والتدريبات اللغوية للأطفال كالمحادثة مثلا تسبق بالضرورة إعداد الطفل لتعلم الكتابة.

والجدير بالذكر أن دراسة الأشكال (المستقيم، والمربع، والمثلث، والمستطيل الدائرة، والأشكال المغلقة، والمفتوحة والمقوسة والمقعرة). ودراسة الحجوم (كبير، صغير، متوسط قصير، رفيع سميك، أكبر من، أصغر من، أقصر من) ودراسة الاتجاهات (يمين، شمال، مائل) ودراسة الأوضاع (فوق، تحت، بجانب، بين، أمام، خلف، داخل، خارج، في الوسط) تعتبر في جملتها الدعائم الأساسية لتعلم الطفل الكتابة[1].

إذ أن الطفل لن يستطيع استيعاب توجيهات الحاضنة لملاحظة التخطيطات المختلفة. وفهم إرشاداتها إذ كانت معاني المفردات اللغوية الأساسية في هذه التوجيهات (اكتب فوق السطر، اكتب على اليمين) غائبة عن فهمه بحيث لا يستطيع أن يتمثلها في دنيا الواقع.

وعند تهيئة التمرينات المناسبة لهذا التعلم ينبغي على الحاضنة أن تراعي: خصائص النمو الادراكي للطفل، بالإضافة إلى توفير الظروف المواتية لتعلمه بمعنى أن عليها:

أ- مراعاة أن مراحل تطور احساسات الطفل من مدركات حسية إلى صور ثم رموز، إلى مدركات كلية تمر بعمليات عقلية ومعرفية متنوعة تختلف فيما بينها من حيث النشاط الذهني الذي تتطلبه كل منها، كما تختلف أيضاً في محتويات الشعور بما تتضمن من صور ومعان[2].

ب- مراعاة أن إدراك الطفل للخصائص الهندسية للأشياء يتوقف على ارتباطا للمس بحركات الجسم وما يصاحبها من احساسات لمسية وعضلية بالإضافة إلى الشروط الخاصة بالمراكز اللحائية التي لم يتوصل العلم بعد إلى تحديدها تماماً[3].

مما تقدم يتضح لنا أن الإعداد العقلي لتعلم الطفل مبادئ الكتابة يقتضي من الحاضنة تنظيم مناشط جسمية ويدوية تتدرج بالطفل من المحسوس إلى المجرد. وعلى سبيل المثال لا الحصر تقدم نماذج لهذه المناشط:

1- Calmy Gisele / 1975 /L'apprentissage de l'ecriture / Nathain.

2- Piaget J / . 1967 /Le Jugement et le raisonnement chez l'enfant delachaux.

(3) د. يوسف مراد / 1969/ مبادئ علم النفس العام. دار المعارف بمصر.

- تتفق الحاضنة مع أطفالها على الاشتراك في لعبة القطار ، على أن تحدد لهم محطة القيام ولتكن (باب كانتين الدار) ومحطة الوصول ولتكن (باب المطعم) وعلى كل طفل يقوم بالتمرين اتباع خط سير محدد للقيام والعودة ، ذاكراً الأشياء التي يراها في المحطات التي يمر بها والمحددة له مسبقاً [1] .

ويمكن في هذه الحالة أن يحدد الأطفال خط سيرهم بقوالب من الطوب ، أو بقطع من الحبل أو الدوبارة أو بأسهم من الورق ، أو الزلط تطرح على الأرض .

وفي مرحلة تالية تطلب الحاضنة من أطفالها رسم خط سيرهم بطرف العصا على أرض الفناء ، أو بوضع قليل من الجير أو الرمل عليها .

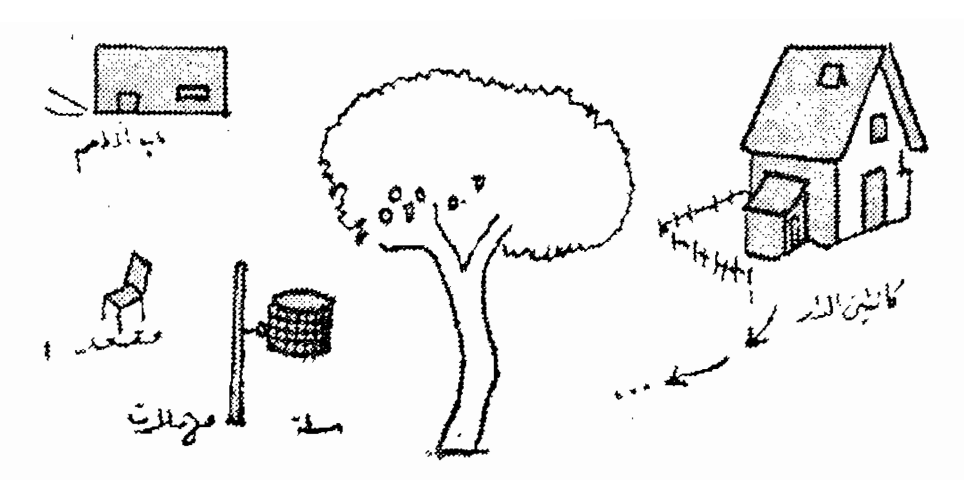
وعند عودتهم إلى الفصل تحدد الحاضنة مكان قيام القطار ومكان وصوله على منضدة مغطاة بالدقيق أو الرمل الناعم وتطلب من الأطفال تباعاً تخطيط مسيرة القطار بأصابعهم على الدقيق أو الرمل الموجود على المنضدة .

وفي المرحلة الثالثة تشترك الحاضنة وأطفالها في تدريبات لغوية تحكي تطور النشاطات التي قاموا بها وبذلك يدرك الأطفال تتابعها وتعاقبها بالنسبة إلى بعضها . وهكذا تساعدهم على تكوين صور ذهنية (حسن قام من باب الكانتين ومر أمام شجرة البرتقال ثم مر خلف المقعد ، ثم بجوار سلة المهملات وأخيراً وصل إلى باب المطعم) .

يقوم الأطفال تباعاً برسم خط بياني على سبورة الفصل يحدد خط سيرهم من باب الكانتين حتى باب المطعم ويرمز هذا التخطيط البياني إلى جملة مفيدة يستطيع أي طفل مدرب من المجموعة قراءتها ، وتنفيذ ما جاء بها ، وفي مرحلة تعليم الطفل القراءة يتيح له هذا التدريب السابق استبدال الرسوم البيانية بالكلمات المكتوبة فيتتبع الطفل الكلمات التي تكوِّن الجملة المكتوبة حتى يفهم معناها[2] .

1- Calmy Gisele / 1975 /L'apprentissage de l'ecriture /Nathan .

2- Bergeret Lazarine / 1974 /Jeux utiles pour 2 a 6 ans / Fleurus.



وتكامل هذا الإعداد العقلي للطفل يتطلب تطبيق تمرينات على الورق (لون بالأحمر الأشياء الموضوعة فوق أو تحت المنضدة) الموجودة بالصورة التي أمامك وذلك :

أ- تبعاً لنموذج تنفذه الحاضنة أمام الأطفال أولاً .

ب- ثم تبعاً لنموذج تعرضه عليهم برهة من الوقت ثم تسحبه من أمامهم عند التطبيق ، وذلك لتكوين صور ذهنية لديهم ولتنمية التذكر عند الأطفال .

ج- وأخيراً الاكتفاء بإعطائهم إرشادات فقط قبل التنفيذ .

د- بالإضافة إلى هذا النمط من التمرينات يمكن أيضاً اشتراك الأطفال في ألعاب تتطلب تركيز انتباههم ، كأن يخرج طفل من الفصل ، ويغير آخر مكانه الذي اعتاد الجلوس فيه وسط المجموعة ، ويستبدل به مكاناً آخر ، وعندما يعود الطفل الأول إلى الفصل ، تطلب منه الحاضنة اكتشاف التغيير الذي طرأ على الفصل أثناء غيابه والحق أن هذه التمرينات لا يمكن الاستغناء عنها في السنتين الأوليين من الحضانة والرياض .

ثانياً: عوامل تقدم الطفل في تعلم الكتابة

إن تقدم الطفل في تعلم الكتابة يرتبط أساساً بعدة عوامل متشابكة منها الاتجاه السائد لديه في استخدام يده اليمنى أو اليسرى ، بالإضافة إلى مستوى نضجه الحركي ومدى تصوره للمكان الذي يحيط به .

الاتجاه السائد في استخدام الطفل ليديه وعلاقته بتعلم الكتابة:

تشير الدراسات النفسية التي أجريت في هذا المجال إلى أنه كلما كانت استخدامات الطفل لكلتا يديه متجانسة كانت الظروف مواتية لتعلم الطفل الكتابة .

أما الطفل الأعسر فتواجهه مشكلة تكييف الكتابة للجانب السائد لديه (يده اليسرى) .

وقد بينت أبحاث (جونز) أن استخدام الطفل ليده اليمنى في مرحلة ما قبل المدرسة يتزايد بالتدريج مع التقدم في السن ، غير أن وجود اتجاه مرتبط بالسن لا يثبت ، أو ينفي ، بطبيعة الحال عامل الوراثة أو عامل التعلم في تفضيل الطفل استخدام إحدى يديه على الأخرى[1] .

ويعتقد (بلاو) أن بعض الأطفال يلجؤون إلى العسر أحياناً كوسيلة لتسجيل مقاومتهم للضوابط الاجتماعية اليدوية والانفعالية ولا يرى ضرراً في إعادة تدريب الطفل على استخدام يده اليمنى[2] .

وفي هذا المجال ينصح علماء النفس جميع المربين بعدم التسرع في الحكم على الاتجاه السائد عند الطفل ، وإرجاء ذلك إلى السنة الأخيرة من مرحلة الحضانة ، على أن يتركوا للطفل حرية تفضيل أي من يديه يستخدم ، وأن ييسروا له الملاءمات الآلية التي يتطلبها وضع الورقة والقلم عند الكتابة[3] .

النضج الحركي للطفل وعلاقته بتعلم الكتابة:

ومن الركائز الأساسية في تعلم الطفل مبادئ الكتابة وتقدمه وقدرته على التحكم في أطرافه والسيطرة على عضلاته للقيام بحركات هادفة تتجه نحو توفير الجهد في الحركات الخاصة بالأداء ، بالإضافة إلى التوافق الحركي والتحكم في العضلات الدقيقة الصغيرة في اليد والأصابع ، وبذلك يستطيع الطفل اكتساب الآليات المطلوبة لإعداده لتعلم الكتابة .

---

(1) ويلارد اولسون – -1962 تطور نمو الأطفال – د . إبراهيم حافظ وآخرون . عالم الكتب .
(2) المرجع السابق .
(3) المرجع السابق

ذلك أن الكتابة تتطلب من الطفل فصل آليات حركاته الكلية عن بعضها (الجسمية واليدوية والتمييز بينهما لتنظيمها في تنظيم مترابط تنتفي معه الحركات العفوية أثناء كتابته). (كإخراج لسانه، أو الوقوف عند الكتابة)[1].

وفي هذا المجال تقدم التربية الجسمية تمرينات بدنية للأطفال تساعدهم على اكتساب التوازن المطلوب، بالإضافة إلى الترابط الحركي الذي يدعم اكتسابهم للمهارات المختلفة الخاصة بالكتابة.

بعض التدريبات الحركية لإكساب الجسم التوازن والترابط الحركي المطلوب

1- ترسم الحاضنة دائرة في فناء الدار وتطلب من أحد الأطفال أن يسير على خط الدائرة حاملاً ملعقة بها بيضة، فإذا اختل توازنه ووقعت منه البيضة، ترك مكانه لغيره من الأطفال .

2- تطلب من أحد الأطفال وضع كتاب على رأسه، ومتابعة السير على خط منحنٍ رسمته له مسبقاً.

3- تطلب من الأطفال تكوين دائرة، وتدربهم على تداول أشياء مختلفة فيما بينهم: كرة، لعبة، مضرب، أو أدوات ذات أوزان وأحجام مختلفة.

4- تطلب منهم تنظيم برج عالٍ من المكعبات الموجودة لديهم[2].

وبالإضافة إلى الآليات الخاصة بالتوافق الحركي للجسم يتطلب تعلم الطفل الكتابة، اكتساب مهارات خاصة في مشكلة الأداة التي يستخدمها في الكتابة، مثل خفة حركة يده، وانسيابها على الورق، مع مرونة أصابعه في تشكيل حروف الكتابة. ولهذا ينبغي للحاضنة أن تميز بين نوعين من الآليات الحركية اليدوية الخاصة بتعلم الطفل الكتابة وهي:

أ- آليات خاصة باستخدام أدوات الكتابة والرسم.

ب - آليات خاصة بتشكيل حروف الكتابة[3].

1- Laurent Marguerite / 1974 /Le Genese de lacte graphique et ses difficultes .

2- Bergeret Lazarine / 1974 /Jeux utiles pour 2 a 6 ans / Flerus

3- Montessori , Maria / 1952 /Pedagogie scientifique / Desclee .

أ- الآليات الخاصة باستخدام أدوات الكتابة:

هذه الآليات ترتبط إلى حد كبير بنوعية الأداة المستخدمة في الكتابة وبطريقة مسك الطفل للأداة المستخدمة بالإضافة إلى المساحة المخصصة للكتابة.

ذلك أن المجهود الذي يبذله الطفل في الكتابة يتأثر بنوعية الأداة المستخدمة كما سبق أن ذكرت.

فالطباشير أو القلم يتطلب كل منهما الضغط عليه للكتابة، أما الفرشاة فتتطلب عمليتين الضغط عليها ثم سحبها، في حين أن الكتابة بالسن المعدني لا تتطلب غير الضغط فقط وبذلك تكون الفرشاة أكثر الأدوات صعوبة في استخدامها لإعداد الطفل لتعلم الكتابة وهذا يخالف الرأي السائد حالياً في دور الحضانة والرياض[1].

وترتبط أيضاً الآليات الخاصة باستخدام أدوات الكتابة بطريقة مسك أصابع الطفل الثلاثة للقلم أو الفرشاة (الإبهام والسبابة والوسطى) للضغط عليه وتحريكه، كما ترتبط إلى حد كبير بشخصية الفرد، فعلى الرغم من استخدامنا جميعاً لحروف الكتابة المتعارف عليها بيننا نجد أن الخطوط غير متشابهة، بل تختلف من فرد إلى آخر لأسباب عديدة لم يتمكن العلم بعد من الكشف عن جميعها. ولكن من المؤكد أن هذه الآليات تنمو أثناء التدريب الشخصي للطفل، متبعة في ذلك نمطاً فردياً يتأثر بسمات الطفل الشخصية وطبيعته، ثم تثبت بحيث لا يمكن فيما بعد إدخال أي تغيير عليها يغير منه[2].

ولهذا تحاول الحاضنة التقليل من تشنج يد الطفل على القلم أو الفرشاة أثناء الرسم أو أثناء تدريبه على مبادئ الكتابة بتمرينات متنوعة تعده لاكتساب المهارة المطلوبة منها.

1- غمس يد الطفل في الماء وفردها ونثر المياه منها بالتحريك المستمر لبضع ثوان.

2- التقاط حبات الرمال بين (الإبهام والسبابة) أو بين (الإبهام والوسطى) أو بين الإبهام والوسطى والسبابة لوضعها في كيس من القماش لعمل وسادة من الرمل.

1- Clamy G / . 1975 /L'apprentissage de l'ecriture / Nathan .

2- Meme refrence .

3- تقطيع ورق الجرائد (سبابة وإبهام) لحشو دمية من القماش .

4- تثبيت مشابك الغسيل على الملابس المنشورة على الحبل .

5- تدريب الطفل على الضغط بأصابعه على المنضدة ، وكأنه يلعب على البيانو .

6- لف قطعة من الصلصال بأطراف الأصابع لتشكيلها[1] .

وهذه التمرينات في جملتها تكسب العضلات الدقيقة لأصابع يد الطفل المرونة المطلوبة للكتابة .

ب- الآليات الخاصة بتشكيل حروف الكتابة:

ولمساعدة الطفل على اكتساب الآليات المطلوبة للكتابة ينبغي تحليل الحركات المتباينة التي تسهم فيها ، والعمل على تنميتها من طريق تمرينات نوعية هادفة تعده بطريقة غير مباشرة للكتابة . وقد ثبت بالبحث أن تلك العملية تحوي الخطوات الآتية :

تعلم نقل الحروف ، تعلم دقة التقليد في تشكيل الحروف ، اتساق الحروف والكلمات بعضها مع بعضها الآخر ، مراعاة توافق المساحات ، مراعاة حجم الحروف ، مراعاة الكتابة على السطور المحددة[2] .

ولهذا يراعى عند اختيار التدريبات النوعية سن الأطفال وإمكانياتهم الفردية .

تدريبات على تحرر حركات اليد اليمنى عن اليسرى:

- التدريب على قفل اليد ثم فتحها عدة مرات متتالية .
- التدريب على قفل وفتح اليد اليمنى ثم اليسرى بالتناوب .
- التدريب على قفل اليد اليمنى بينما تفتح اليد اليسرى .

1- Methode de Bon depart .

2- الدكتورة رمزية الغريب / 1967/ التعلم دراسة نفسية تفسيرية توجيهية / مكتبة الإنجلو .

تدريبات تساعد على تحرر حركات الأصابع عن بعضها:

تطلب الحاضنة من الأطفال تطبيق التمرين التالي باليمنى ثم اليسرى ثم بهما معاً :

- ثني الأصابع حتى تأخذ وضع مخالب القطة وهي تنقض على فريستها .
- لف المنديل والضغط عليه بشدة في راحة اليد .
- قفل قبضة اليد مع إخفاء الإبهام داخلها .
- قفل قبضة اليد مع إظهار الإبهام منها فقط .
- وضع الأصابع على المنضدة ثم رفع كل منها على التوالي .
- التظاهر بالعزف على البيانو بتحريك الأصابع على التوالي .

والجدير بالذكر أن جميع المناشط اليدوية دون استثناء تعتبر إعداداً لتعلم الكتابة وخصوصاً مناشط القص واللصق والتلوين، والرسم وتشكيل الصلصال، وهي تكسب الطفل المرونة، والدقة، وخفة الحركة بالإضافة إلى أنها تنمي تذوق الطفل الجمالي .



الفصل الثامن

وسائل تشجيع أدب الأطفال

ومن هذه الوسائل التي تؤدي دوراً في تشجيع أدب الأطفال الأسرة . وقبل أن نتعرف إلى دور الأسرة علينا أن نتعرف إلى شخصية الطفل ، وعلينا أن نعرف أن شخصية الطفل هي مجموعة من الصفات الاجتماعية والخلقية والمزاجية والعقلية والجسمية التي يتميز بها الطفل والتي تبدو بصورة واضحة متميزة في علاقته مع الأسرة . وعلى هذا فإن الصفات الاجتماعية والخلقية مثل التعاون والتعاطف والصدق والأمانة والصفات الميزاجية ونعني بها الصفات التي تميز انفعالات الطفل عن غيره .

كسرعة التأثر في المواقف المختلفة وعمق هذا التأثر أو سطحيته وغلبة المرح أو التشاؤم على حالة الطفل المزاجية . وأما الصفات العقلية فهي التفكير المنظم والملاحظة الدقيقة وحضور البديهة ، الصفات الجسمية تتعلق بصحة الجسم ومظهره العام وخلوه من العاهات . كل هذه الصفات تدخل في تكوين شخصية الطفل وبقدر ما يتوافر للطفل من هذه الصفات وبقدر تعاونها واندماجها وتآلفها وقدرتها على التكيف في المواقف الاجتماعية يكون أثر الشخصية ويكون تكاملها .

جوانب الشخصية:

وهي ثلاثة جوانب :

أ- الدوافع والرغبات الفطرية وهي جانب لا شعوري في شخصية الطفل .

ب- الإرادة في الشخصية :

وهي التي تتحكم في تصرفات الإنسان ووظيفتها أن توفق بين الرغبات الفطرية والظروف الواقعية التي يعيش فيها الطفل .

ج- الضمير أو الرقيب النفسي : وهو الذي يمثل جملة المعايير والقيم التي يستخدمها الطفل في الحكم على دوافعه ورغباته . وهو يبدأ في التكوين في سن مبكرة من أيام الطفولة وهو من خصائص الاتجاهات والاستعدادات التي يكتسبها الإنسان في طفولته .

نمو الشخصية وعملية التكيف الاجتماعي الأسري

تنمو الشخصية وتتكون نتيجة تفاعل العوامل الوراثية الموجودة عند الطفل مع ظروف أسرته . ومن الصفات التي تكوِّن الشخصية فيه جانب مكتسب يتعلمه الطفل مما حوله مثل الصفات الاجتماعية والخلقية ، ومنها جانب آخر يتوقف أساساً على التكوين الوراثي مثل الصفات المزاجية التي تدخل في تكوين الشخصية . وإذا كانت الصفات التي تتوقف على العوامل الوراثية تظهر نتيجة عملية النضج الطبيعي ، فإن الصفات المكتسبة تكون ثورة لما يتعلمه الطفل من بيئة المحيط وعلى هذه البيئة أن تعلم الطفل وتروضه على التكيف الاجتماعي مع البيئة العامة وتطبعه بطابعها . كما أن على هذه البيئة أن تساعد الطفل على أن يتعلم كيف يوفق بين رغباته وتقاليد مجتمعه .

أثر الطفولة المبكرة في تكوين الشخصية

في السنوات الأولى من حياة الطفل وخصوصاً ما قبل المدرسة من فترة الميلاد حتى الخامسة من العمر أثر حاسم وهام في تكوين شخصية الطفل ، لأن ما يتكون في هذه الفترة من عادات واتجاهات يصعب تغيره أو تعديله . ومن هنا تبدو خطورة الدور الذي تقوم به الأسرة في مجال تكوين شخصيات الأطفال تكويناً يبقى أثره ملازماً لهم في مختلف مراحل حياتهم . لذلك فالأسرة لها دور حيوي في تشكيل شخصية الطفل . وهي قد تقوم بهذا الدور بصورة غير سليمة وبطريقة عفوية تخضع للظروف مثل ثقافة الأسرة ونوع السكن والمستوى المعاشي للأسرة وتسمى هذه المرحلة مرحلة ما قبل المدرسة من سن 2-5 تسمى مرحلة الاستعداد . ويبرز فيها دور الأمهات والآباء لذلك يجب الأخذ في

تثقيفهم فيما يتعلق بتنشئة أطفالهم، وعلى الأسرة في هذه المرحلة بالذات أن تراعي الأمور التالية:

1- النمو الجسمي للطفل وخصوصاً البصر والسمع والنطق.

2- النمو العقلي.

3- النمو الاجتماعي.

4- الخبرات المكتسبة.

دور المدرسة في أدب الأطفال

يمكن أن يتلخص دورها في المدرسة الابتدائية في الدرجة الأولى حيث تستطيع أن تقوم بدور هام في تنمية شخصية الطفل التي بدأ تكوينها في الأسرة، أن المدرسة تستطيع أن تعمل على تقويم ما اكتسبه الطفل من عادات واتجاهات غير سليمة مع تدعيم وتعزيز ما اكتسبه الطفل في أسرته من عادات واتجاهات سليمة، وتقوية الصفات الجيدة والعمل على إكساب الطفل صفات اجتماعية ومبادئ خلقية وعادات جديدة وسليمة بالإضافة إلى أنها كمجتمع جديد فيه أفراد يتعامل معهم الطفل بصورة مختلفة كما اعتاده في أسرته، وبيئته. والمدرسة تضع أمامه مواقف جديدة تحتاج إلى تكيف من لون جديد وعليها أن تحققه وأن تقيم دعائمه بصورة سليمة موفقة تساعد شخصية الطفل على النمو الصحي والجسمي والنفسي والعقلي والاجتماعي ومع انتقال الطفل إلى المدرسة الإعدادية، يبدأ الاقتراب من مرحلة المراهقة بما فيها من أزمات نفسية ومشكلات سلوكية، والمراهقة تعتبر فترة حائرة قلقة في حياة الإنسان يمر فيها بمرحلة انتقال من الطفولة. فيستطيع أن يرى نفسه كبيراً، لكنه لا يعرف كيف يصل ويشعر أنه في حاجة إلى نوع جديد من الحياة الاجتماعية، وهو بذلك يكون في حاجة إلى المساعدة والتوجيه لكنه لا يميل إلى طلب المساعدة. ويشتت ميله إلى الاستقلال والطموح وهنا تقع المسؤولية على الأسرة والمجتمع والمدرسة بشكل خاص، لأن الطفل في هذه المرحلة يقضي وقتاً أطول في المدرسة فعليها إذن أن تعتني بحل مشاكله ومساعدته في الوصول نحو الحلول الإيجابية وتوجيهه نحو الأفضل بواسطة الكتب والقصص الموجهة، وبواسطة المنهاج الدراسي من طريق المعلم المدرب.

دور الإذاعة والتلفزيون

الإذاعة والتلفزيون يعملان من خلال حاستي السمع والبصر، ولا يستعملان الكتابة والطباعة وبالتالي، لا يحتاج من الأطفال إلى مستوى معين من القدرة على القراءة وهذا الأمر على جانب خاص من الأهمية حيث إن المطلوب هو الكتابة للأطفال بما يمكن أن يفهمه إذا سمعوه أو شاهدوه. أما بالنسبة إلى الكتب والمجلات مثلاً فإن المطلوب من المؤلف أن يكتب ما يستطيع الأطفال قراءته ثم فهمه بعد ذلك.

الإذاعة:

تتميز الإذاعة بأنها وسيلة متميزة في التعبير بالصوت، ولذلك فهي تستعمل كل ما يصل إلى الأطفال من طريق السمع، لمؤثراتها الصوتية والموسيقية والمقدرة التمثيلية، ونبرات الصوت وما يتصل بهذا من القدرة على تقديم أصوات الحيوانات والطيور والصور الصوتية المختلفة في حفلات المدارس، وفي البرامج الخاصة بالأطفال وفي المسابقات والتمثيليات الخاصة أيضاً بالأطفال. وإذا كانت وسيلة التعبير في الإذاعة هي الصوت فإنه يمكن من طريق النص الجيد، وحسن استغلال الإمكانيات الإذاعية أن تصل إلى استثارة خيال الطفل فتجعله يعيش في أحداث البرامج الإذاعية، وسط خياله التوهمي وقد اندمج اندماجاً تاماً قد لا يتاح للطفل الذي يشاهد البرنامج نفسه في التلفزيون أن يصل إليه. والسبب هو أن إخراج المناظر الخيالية في التلفزيون صعبة ورؤية المنظر أمام المشاهد لا تدع لخياله فرصة كافية للعمل في حين أن الإخراج الإذاعي يمكن أن يستغل طاقات الخيال غير المحدودة الموجودة عند الأطفال.

وعلى ذلك تكون مهمة الكاتب أن يعطي للمخرج الإذاعي الفرص المناسبة لتحقيق ذلك. وتكون مهمة المخرج أن يحسن الاستفادة من هذه الفرص. وكاتب الأطفال الإذاعي يجب أن يكون على علم بالاعتبارات التربوية والسيكلولوجية والفنية العامة، وعليه أن يكون على دراية أي على معرفة بخصائص الكتابة الإذاعية وإمكانات العمل الإذاعي من حيث:

أ- القيود الخاصة التي تحدد البرنامج الإذاعي.

ب- المميزات والإمكانات الخاصة للبرنامج الإذاعي مثل الالتزام من حيث الاستديو ومدة التسجيل . وفي النص المكتوب ، يسجل الكاتب ملاحظاته للممثلين والمقدمين ، وفيما يتعلق بالانفعالات المطلوبة ونبرات الصوت اللازمة واللهجات المناسبة . كما يشير إلى المؤثرات الصوتية والموسيقية والغنائية المصاحبة للبرنامج في أماكنها المناسبة ، أما المؤثرات الصوتية فنعني بها التسجيلات الموجودة في الإذاعة مسجلة على أسطوانات وأشرطة مثل صوت قطار أو حركة حربية أو أصوات حيوانات وطيور . ومعرفة الكاتب بالإمكانات المتوافرة وأنواع المؤثرات الصوتية هي الخطوة الأولى الضرورية التي تمكنه من الاستفادة منها ، عند كتابة النص الإذاعي بالإضافة إلى معرفة في ألوان التسجيل كمثل استعمال الصدى لتغير لون الصوت ودرجته وأصوات تأثيرات صوتية سمعية ونفسية . ولما كان الصوت هو الوسيلة الإذاعية في التعبير فإن الكاتب يعرف أن الطفل سيتعرف إلى شخصيات البرنامج من خلال الحديث والحوار هو الذي يحدد الشخصيات ، والصوت هو الذي يميزها ومن المهم أن تكون واضحة محددة لا تختلط ببعضها أو تتشابه ويجب أن تكون الأصوات محدودة بحيث يستطيع الطفل أن يفهمها ، ويجب أن يتوافر الوضوح والتشويق المستمر في البرنامج ليجذب انتباه الأطفال .

وإذا استعمل عنصر الصدى فإنه يستعمل في حالات الضرورة فقط وبطريقة الإلقاء المعبرة ذات النبرات التي تؤثر في الأطفال وفي خيالهم . ؟

التلفزيون:

يعتبر عنصر جذب للكبار والصغار على حد سواء ، فهو يحول الخيالات إلى حقيقة مرئية وهو يحول القصص المحكية إلى صور متحركة فيها نشاط وفيها حيوية ويستطيع أن ينقل الأطفال إلى أماكن لا يمكنهم الوصول إليها مثل أعماق البحار والغابات . ولما كان التلفزيون وسيلة حضارية ونقلة ثقافية تهم الكبار والصغار فيجب أن يستغل بطريقة يستفيد منها الأطفال . وعلى الكاتب أن يعرف أنه يعتمد على حاستي البصر والسمع في آن ، كما عليه أن يعرف أن الحوار والكلام يصاحبهما أشخاص يتكلمون ويتحركون ، وحوادث تتابع في ديكور خاص وسط مؤثرات صوتية وموسيقية معينة ، ولذلك فإن الكاتب

التلفزيوني يجب أن يعرف الإمكانات المتاحة للعمل التلفزيوني قبل أن يكتب البرنامج ليحسن استغلال الإمكانات المتاحة وليلزم حدود القيود المفروضة من طبيعة العمل. وعليه أن يوضح توجيهاته للممثلين مثل نبرات الصوت واللهجات والانفعالات أثناء التمثيل، كذلك توضيح المناظر المطلوبة والحركات المصاحبة للكلام أو الحوار في مختلف أجزاء البرامج. وإن كانت طبيعة العمل التلفزيوني تتشابه مع العمل الإذاعي والمسرحي فإن لها جوانبها الخاصة وصفاتها المميزة.

فإن كان التلفزيون يستخدم مع الصوت مؤثرات الصورة والحركة فإنه يختلف عن المسرح في ضيق المساحة المتاحة لحركة شخصياته وهذا يستدعي تحديد إعداد الشخصيات التي تظهر في آن واحد. كما يستدعي مراعاة الحركة فهي يجب أن تكون محدودة وبالنظر إلى ضيق مساحة شاشة جهاز التلفزيون فإن الكاميرا تركز على المشهد المطلوب، ما يؤدي إلى:

أ- الافتقار إلى ما يسمى تكامل الموقف، ففي الوقت الذي تتركز فيه الكاميرا على الشخصية التي تتكلم تكون المناظر الأخرى غير معروفة.

ب- يتيح هذا التركيز للمشاهد رؤية أوضح للتفاصيل الدقيقة وعلى التلفزيون أن يوفر الإمكانات للبرامج التي تتحدث عن البيئات الجغرافية والعصور التاريخية والبرامج الأسطورية والخيالية وبرامج الحيوانات والطيور.

وبرامج التلفزيون يمكن أن يقوم بالأداء فيها ممثلون كبار محترفون أو أطفال موهوبون والتلفزيون يتيح إمكانات الصورة والصوت لتقديم لقطات من حفلات المدارس ونوادي الأطفال والمعارض والنشاطات والجولات مع رسوم متحركة ملونة، وفيما يلي برنامج تلفزيوني للأطفال عن (الحواس) من إعداد محمد الظاهر.

الحواس

المشهد رقم (1)

- الأطفال في الساحة يغنون وهم يؤدون بعض الحركات التي توحي بأهمية حاسة البصر، من خلال تشكيلات جمالية، بحسب رؤية المخرج، وإمكانية التنفيذ.

الأغنية: (بليباك)

المجموعة: عيني عيني

وسيلة النظر

عيني عيني

يا حاسة البصر

فردي: عيني وسيلتي

لرؤية الأشياء

أرى جمال الكون

في الأرض والسماء

المجموعة: تعيد اللازمة

فردي: أنا أصون عيني

باللطف والرعاية

نظافة يومية

لها مع العناية

المجموعة: تعيد اللازمة

فردي: يا عين يا جميلة

يا سر صنع الله

لولاك ما أحسسنا

بمتعة الحياة

المجموعة: تعيد اللازمة

- بعد انتهاء المجموعة من ترديد اللازمة، يقرع الجرس، فينتظم الطلاب في صفوف، وتبدأ عملية الدخول إلى غرف الصف.

قطع

المشهد رقم (2)

■ الكاميرا في لقطة مكبرة لشاشة المونيتور الموجود داخل غرف الصف، حيث نرى المذيع يقوم بالتعليق على أهمية العين وحاسة البصر للإنسان، وحيث نرى في الشريط الذي على المونيتور المذيع، والصور التي يعرضها ونرى كذلك لقطات مكبرة، ولقطات عامة لغرفة الصف حيث نرى الطلاب على مقاعدهم وهم يراقبون الشاشة.

المذيع: لحاسة البصر، أهمية كبيرة في حياتنا، لأنها تمكننا من رؤية الأشياء التي من حولنا والاهتداء إلى طريقنا، واتقاء الأخطار التي قد تصادفنا، وانتقاء الأشياء التي نأكلها أو نستعملها، ومن طريقها ندرس ونتعلم الكثير من المعارض كما ندرك من طريقها جمال الطبيعة. ونتمتع بكثير من مباهج الحياة.

ووسيلة حاسة البصر، هي العين، هل تريدون أن تتعرفوا إلى هذه الوسيلة الهامة.

■ المذيع (على المونيتور) يقف أمام لوحة كبيرة للعين بحيث نرى أجزاءها بوضوح، ونرى المذيع وهو يشير إلى الأجزاء ويذكر أسماءها وأهميتها.

«معلومات عن العين»

■ بعد أن يكمل المذيع الشرح.

المذيع: هذه هي العين التي ترى، فكيف يعيش الذين حرموا نعمة البصر.

المشهد رقم (3)

■ أحد العميان يسير في الشارع

(شارع شعبي) هو يمد يده أمامه.

■ يتعثر فيسقط على الأرض.

■ أعمى آخر، يسير وسط المدينة وفي يده عصا تقوده.

■ يقف عند إشارة ضوئية

■ أحد الرجال يمسكه من يده ويعبر به الشارع

- أحد العميان يجلس على رصيف أحد الشوارع، بجانب إحدى المؤسسات، ويطبع على ماكينة خاصة.
- مجموعة من العميان يتعلمون في أحد الصفوف على طريقة بريل.

المشهد رقم (4)

- في الصف، نرى الكاميرا مركزة على شاشة المونيتور، حيث نرى العميان وهم يتعلمون على طريقة بريل، على الشاشة.
- تتوسع اللقطة بحركة (زوم باك) حيث نرى الصف كله يشاهد المناظر على الشاشة.
- يتجه المعلم إلى التلفزيون ويغلقه.

المعلم: الآن، بعد أن شاهدنا هذا الفيلم عن بعض الأشخاص الذين فقدوا أبصارهم، وعرفنا الصعوبات التي يواجهونها في حياتهم، علينا أن نعرف كيف يرى الإنسان.

- يقوم المعلم بشرح خطوات ارتسام صورة الأشياء على شبكة العين من خلال صورة مرسومة على لوحة، ومعلقة على اللوح، ويبدأ أولاً بشرح أجزاء العين المشتركة في عملية الأبصار.

المعلم: دعونا أولاً نتعرف إلى أجزاء العين.

الجزء الأمامي الملون من العين يسمى (القزحية) ويمكن أن تكون القزحية سوداء، أو زرقاء أو خضراء، أو غير ذلك من الألوان التي تعرف بها العيون.

وفي وسط القزحية توجد فتحة صغيرة يدخل منها الضوء إلى داخل العين هذه الفتحة تسمى (البؤبؤ).

ويغطي القزحية من الأمام طبقة صلبة شفافة ومحدبة، تسمى (القرنية) ويوجد سائل مائي شفاف يملأ الفجوة بين القزحية والقرنية.

هذه هي الأجزاء التي يمكنك رؤيتها من الخارج، للعين، يضاف إلى ذلك الأجفان، والأهداب، وجزء من الطبقة الصلبة البيضاء للعين (بياض العين).

أما الأجزاء الأخرى للعين، فلا تستطيع رؤيتها، فخلف البؤبؤ مباشرة توجد عدسة العين، وهذه العدسة تساعد على تكوين صور واضحة لأشياء، وتقع هذه الصور على السطح الداخلي لكرة العين، يسمى (الشبكية) وتحتوي شبكية العين على خلايا حساسة للضوء، وهذه الخلايا تنقل الأحاسيس البصرية إلى العصب البصري، الذي ينقلها بدورة إلى الدماغ، لينقل الأحاسيس إلى صورة.

أما كيف يرى الإنسان، فلنفرض أن العين تنظر إلى زهرة يمر الضوء من الزهرة إلى البؤبؤ، إلى العدسة ويرتسم على شبكية العين، وتكون الصورة للزهرة مقلوبة، لكن الدماغ يدركها بصورة معتدلة، وبحجمها الطبيعي.

■ بعد أن ينتهي المعلم من الشرح يقرع الجرس.

المعلم: حسناً، سنكمل حديثنا عن حاسة الإبصار، في الدرس القادم.

■ ينصرف الطلاب، بعد خروج المعلم

قطع

المشهد رقم (5)

■ عدد من الطلاب في ساحة المدرسة وأمامهم بعض الحواجز الخشبية سهلة الإزاحة، بحيث تزاح دون ان تخرج صوتاً.

■ أحد الأطفال، يقوم بربط عصبة على عيني طفل آخر.

■ الأطفال يقومون بتشجيع الطفل.

■ الطفل المعصوب العينين يقوم بتخطي الحواجز كأنه يتخطاها فعلاً، في حين نرى الطفل الآخر، يزيل الحواجز من أمامه قبل أن يصلها.

■ الأطفال يضحكون.

■ حين يخلع الطفل المعصوب العينين عصبته، وينظر خلفه، يرى أنه لم يتخط أي حواجز، فقد أزيلت الحواجز من أمامه.

■ ضحكات ومرح من الأطفال

المشهد رقم (6)

■ الاستاذ في الصف ، وقد رسم على لوحة دائرة صغيرة وإشارة زائد، ويشرح لهم

المعلم: في العين، بقعة عمياء وحتى نعرف هذه البقعة، ضع يدك اليمنى على عينك اليمنى، بحيث تكون إشارة الزائد من جهة عينك اليمنى، ثم انظر إلى إشارة الزائد، وحين تستمر في تركيز نظرك على علامة الزائد، ثم تأخذ بتقريب الورقة من عينك تجد أن الدائرة قد اختفت، هذا يدل على وجود نقطة عمياء في عينك اليمنى، كرر المحاولة مع عينك اليسرى، من يريد أن يجرب

■ يخرج طفل، يجرب

■ الكاميرا من وجهة عين الطالب بحيث نرى الدائرة تختفي

المعلم: وجود البقعة العمياء هذه يؤدي إلى خداع البصر، جرب هذه التجربة، وستجد أنك ترى ثقباً في راحة يدك.

خذ أنبوبة مثل هذه طولها 10 سم وقطرها 3 سم، امسك بالأنبوبة بيدك اليمنى أمام عينك اليمنى، ثم افتح كفك اليسرى بحيث يكون ملامساً للأنبوبة من منتصفها، اجعل الأنبوبة والكف على بعد حوالى 15 سم من وجهك، ثم وجه الأنبوبة نحو الجدار المقابل، وانظر إلى الجدار بعينك اليمنى من خلال فتحة الأنبوبة، وفي الوقت نفسه ركز نظرك بعينك اليسرى على الكف، استمر في النظر بهذا الوضع لمدة من الزمن. وإذا نفذت ذلك بدقة فسوف يبدو لك وكأنك تنظر إلى الجدار من خلال ثقب في راحة يدك.

من يريد أن يجرب هذه التجربة، أيضاً تفضل

■ يخرج أحد الطلاب

■ الكاميرا من وجهة نظره، حيث نرى (مزج) ثقباً في يد الطفل وعليه صورة معينة.

المشهد رقم (7)

■ أحد الأطفال يمد ذراعه اليمنى نحو الإمام، ويؤشر بإصبعه السبابة إلى شيء ما على مسافة منه.

طفل : ماذا تفعل يا عصام

عصام : افحص نظري

طفل : هل تريد معرفة قوته

عصام : بل أريد معرفة ما إذا كنت أيسر العين أم أيمنها

طفل : غريب ، نحن نعرف أن الإنسان يمكن أن يكون أيسر اليد ، أما أن يكون أيسر العين فهذا ما لا نعرفه .

عصام : إذا كنت تريد أن تعرف ما إذا كنت أيسر العين أم أيمنها ، فمد ذراعك اليمنى إلى الأمام ، وأشر بإصبعك السبابة إلى شيء ما على مسافة منك ، وحاول تثبيت ذراعك بهذا الوضع ، خلال التجربة ركز نظرك بعينك اليمنى واليسرى على إصبعك لفترة من الزمن ، ثم أغمض عينك اليسرى ، وانظر إلى الإصبع بالعين اليمنى فقط .

إذا لاحظت حصول تغير في منظر الإصبع من حيث وضوح الصورة ، ومن حيث موقعها ، إذا لم يحدث تغيير فإنت أيمن العين ، أعد التجربة باستعمال العين اليسرى ، وستعرف إذا كنت أيمن العين أم أيسرها .

- يقوم الطفل بالتجريب

دور المكتبة في تشجيع أدب الأطفال

المكتبة العامة يجب أن تكون بمثابة مدرسة من نوع خاص تؤثر في بناء الطفل والنفس وفي تكوين الشخصية ، وإذا أردنا لها أن تكون كذلك فيجب أن يكون من أعمالها ما يلي :

1- زاوية القصة .

2- المعارض .

إن مجموعة الكتب الموجودة في المكتبة تحتوي على أنواع من الكتب الواجب عرضها والإعلان عنها بإقامة المعارض أسبوعياً أو شهرياً . وهناك المعارض التي تتعلق بمناسبة معينة حيث يتم الإعلان عنها مسبقاً وذلك من طريق تتبع الأحداث والمناسبات التي تهم الأطفال ويكون العرض لفترة قصيرة وتعرض الكتب في مكان خاص في المكتبة

أو في أماكن أخرى معروفة للأطفال وهذا بالطبع يتوقف على حجم المعرض وقد لا تقتصر المعارض على الكتب فقط بل يعرض فيها أحياناً نماذج ولوحات لها علاقة في موضوع المعرض.

3- سماع القصة والموسيقى بهدف مساعدة الأطفال على تكوين شخصياتهم وإيقاظ شعورهم وتنمية أذواقهم

4- الرسم ويعني تجهيز الأدوات اللازمة للاستعمالات في مادة الفن.

5- ألعاب مكتبية مثل المسابقات والأحاجي والألغاز

6- التحدث عن الكتب التي أعجبت الأطفال .

7- عرض أفلام سينمائية خاصة بالأطفال واهتماماتهم

8- دعوة بعض كتّاب أدب الأطفال للتحدث عن كتبهم أو أي مواضيع تهم الأطفال.

9- المسرح وتشجيع الأطفال على الاشتراك في التمثيل المسرحي.

10- تكليف بعض الأطفال بقراءة قصة أو سردها بلغتهم الخاصة .

11- العمل على إيصال الخدمة المكتبية إلى كل مكان بواسطة نظام الإعارة أو سيارة المكتبة المتنقلة في المكتبات العامة الكبيرة.

دور المسرح في تشجيع أدب الأطفال

المسرح بنوعيه الأدبي أو البشري ومسرح الدمى أو العرائس

- المسرح الأدبي أو البشري نعني به المسرح الذي يقوم بتخيل أدوار المسرحية، في عناصر بشرية سواء كانوا من الممثلين الكبار فقط أو الأطفال فقط أو الكبار والصغار معاً مع ضرورة الانتباه إلى نوعية الممثلين ونوعية المتفرجين، لأنه يجب الأخذ في الاعتبار أن المسرح العام يختلف عن المسرح المدرسي وأن هذين المسرحين يختلفان عن المسرح الصفي أو الفصل الواحد.

ففي المسرح العام نلتقي بجمهور من المتفرجين الواعين بينهم الكبير الذي جاء إلى المسرح مرافقاً لأطفاله، والأطفال بمستويات سن مختلفة، في حين أن المسرح المدرسي

يقتصر إما على الجمهور من أطفال المدرسة فقط وإما على الأطفال ومعلميهم أو قد يدعى الآباء والأمهات لحضور عرض المدرسة المسرحية الذي يقام بمناسبة معينة. أما المسرح الصفي فهو به هو عرض تمثيلي بسيط بإشراف معلم المادة التعليمية وذلك بهدف مساعدته في توضيح المواقف التعليمية التي يتعرض لها أثناء التدريس. وقد يكون ذلك موقفاً تاريخياً أو تراثياً أو دينياً أو علمياً منوعاً.

أما مسرح الدمى فيتمثل بأن الممثلين فيه هم من الدمى المصنوعة من الكتان أو البلاستيك أو الخشب ويقوم بتحريكها فنيون مدربون على هذا اللون من المسرح على الخيال وعلى قدرة الفنان في تحريك الدمية بطريقة تخدم مجريات القصة المعروضة ولقد تبينت من خلال الدراسات أن الأطفال يقبلون على هذا اللون من المسرح ويفضلونه على النوع الأول، المسرح البشري والمسرح بشكل عام يهدف إلى :

1- تحسين النطق عند الأطفال .

2- تعويدهم الجرأة الأدبية .

3- زيادة مفرداتهم اللغوية

4- توسيع مداركهم وتنمية أفكارهم

5- إعطائهم مجموعة من القيم الخلقية والسلوكية التي تفيدهم في الحياة .

6- تعويدهم المشاركة والعمل الجماعي والتعاون .

وهذه بعض المشاهد من مسرحية (أليس في بلاد العجائب) .

الأرنب : أوه . . رباه . . رباه، إنني سأتأخر كثير !!! أوه عجباً يا مخالبي العزيزة!!

باب الحديقة مفتوح .

(يحضر كرسياً بلا مسند. يقف فوقه ويقفل الباب، ويحضر مفتاحاً صغيرة من فوق المنضدة ويديره في ثقب الباب)

أو يا أذناي ويا شاربي ، شيء ما سقط في جحر الأرنب ، يحسن أن أطفئ النور .

(يطفأ النور . صرخات صغيرة تأتي من أعلى)

إنه يشبه صوت طفلة صغيرة

أليس : (من بعيد) : إني أهبط ، أهبط ، أهبط ، إلى أين يا ترى؟

الأرنب : إنها تتكلم ، إنها فتاة صغيرة .

أليس : بعد هذا الهبوط لن يهمني الوقوف من فوق السلم ، ولن أنطق بكلمة إذا وقعت من أعلى البيت .

الأرنب : (يهز رأسه) : هذا حق .

أليس : (وهي تقترب) : ترى كم ميلاً قطعت في هذا الهبوط . لا بد أنني أقترب من مركز الكرة الأرضية . أظن أني أسقط داخل الأرض وسأجد نفسي بين قوم يمشون على رؤوسهم .

الأرنب : أنا لا أمشي على رأسي .

أليس : أظن أن الناس يسمونهم أعداء البشر . لا ، لا أظن هذه التسمية صحيحة . أنا مسرورة لأن أحداً لا يسمعني .

الأرنب : (وقد توترت أذناه من الدهشة) أمسرورة لأن أحداً لا يسمعها ، والآن كيف تكون مسرورة بشيء يخالف ما كانت تظن . ينبغي أن أفكر في الأمر ، بالطبع من حقها أن تفرح ليس لها شارب حتى تتبين به ما حولها . ولذا فهي لا تعرف ما يسرها .

أليس : أهذه هي النهاية؟

الأرنب : السؤال هو (هل توجد نهاية)؟

أليس : (في سخط) : بالطبع توجد نهاية . وكل شيء يبلغ نهايته يوماً ما .

الأرنب : قد تكون هذه النهاية بداية كما تعرفين .

أليس : أنا لا أرى ما ترمي إليه .

الأرنب : بالطبع أنك لا ترين في الظلام .

أليس : لست مسؤولة عن هذا الظلام . . أنا لا أحبه مطلقاً .

الأرنب (يضيء النور) لماذا لا تضيء النور؟

أليس : لم أكن أعرف أن هنا شيئاً يضاء .

الأرنب: لأنك لم تبحثي عنه. أوه يا ذيلي، يا أظافري. سوف أتأخر!

أليس: انتظر!

الأرنب: ما قصدت الإساءة إليك

أليس: أردت فقط أن أسألك. أرجوك أن تخبرني بمصيري؟

الأرنب: هذا يتوقف على الباب الذي تخرجين منه.

أليس: لا أرى أيّ أبواب.

الأرنب: لأنك لم تنظري ناحيتها.

أليس: أواه هذا باب، وباب آخر.. كم باباً هناك؟

الأرنب: سمعتك.

أليس: فلماذا لم ترد؟

الأرنب: علي أن أعدها أولاً

أليس: إنك لا تحصي عدد الأبواب بالساعة؟

الأرنب: بل أفعل ذلك. في كل ثانية يفتح باب جديد.

أثر التمثيل على أدب الطفل

تختلف مسارح الأطفال في ما يتعلق بنوع الممثلين الذين يقدمون إنتاجها، ففرق المحترفين ومؤسسات الكبار غالباً ما تستخدم ممثلين من الكبار، أما الاستوديوهات الخاصة والمدارس القائمة وبعض المسارح الأهلية فتختار جميع ممثليها من الأطفال.

بينما تستخدم المسارح التي تخضع لإشراف مشترك من المدارس الابتدائية وكليات المجتمع والجامعات فيختارون ممثلين من الشباب لأدوار الكبار ومن الأطفال بين سن العاشرة والرابعة عشرة لأدوار الأطفال. أما إذا وضعنا في الاعتبار المهارة وحدها فيفضل أن يكون جميع الممثلين في أدوار المسرحية من الكبار لأن باستطاعتهم وحدهم إعطاء صورة هادفة لشخصيات الكبار من ناحية الشكل ومن ناحية فهم الأدوار وغالباً ما يتقن الكبار أدوار الأطفال وذلك بسبب حجمهم واختلاف نظراتهم للحياة، ولكن بالنظر إلى افتقارهم لنضارة الطفولة وبراءتها فإنهم يبذلون جهداً كبيراً ليبدو متناسبين مع الدور،

وعلى هذا كله فإن المتفرجين الصغار غالباً ما يتقبلون الموقف ومن المستحيل تحقيق الصورة الصادقة للمسرحية إذا كان جميع الممثلين من الأطفال مهما بلغت روعة تمثيلهم. فالحجم مثلاً قد يعوض الأطفال عن أداء دور الكبار بإتقان، فضلاً عن الشكل والصوت وبعض الخبرة. ومن الصعب أن نتصور الأطفال في شخصيات كبيرة ومع ذلك فالمتفرجون الصغار يرحبون بتمثيل الأطفال ولو تطلب الأمر أن يكملوا الصورة الناقصة بخيالهم ويحسون ببعض المتعة وهم يتقبلون أنفسهم في مكان الممثلين والمجموعة المشتركة من الممثلين الكبار والصغار هي أفضل شيء وأكثر المسارح جربت الوسائل جميعها في اختيار الممثلين واهتدت أخيراً، إلا أن المجموعة المشتركة من الممثلين هي خير ما يناسب المتفرجين من الأطفال، فإذا كانت شخوص المسرحية كلها من الكبار فلا داعي لأن يمثل الأطفال فيها ولكن يجب أن يقوم الأطفال بالأدوار التي تناسبهم.

أثر تمثيل الكبار على أدب الأطفال

يفترض أن جميع الشخصيات المشتركة في التمثيل للأطفال سواء أكانوا كباراً أم صغاراً يجب أن ينظروا إلى الحياة نظرة الأطفال، مع البساطة في التمثيل دون إسراف في الحركات التمثيلية ولا يسرفون كذلك في تقليد الأطفال. إن الممثل المدرب للأطفال لا بد من أن يكون أكثر صراحة وسوف يجد أن الأطفال يقدرون على التمثيل وإن كانوا لا يقدرون على الحوار بشكل جيد. لذلك نجد أن أثر ذلك على أدب الطفل يؤدي إلى النتائج التالية:

أ- الأطفال لا يستجيبون مع المسرح.

ب - لا يستفيدون من عناصر القصة الفنية، في حين إذا كان الأطفال هم الممثلين فإننا نجد النتائج العكسية بحيث يقبل الأطفال على المسرح بشكل أفضل، ويقومون بمجريات القصة وأحداثها وبالتالي نستطيع القول إن التمثيل إذا اتخذ موضعه الصحيح في المسرح يكون وسيلة ناجحة لنقل أدب الطفل بأشكاله الفنية من القصة والشعر.

صفات أدب الطفل الجيد

إن الدراسات والأبحاث التي أجريت على أدب الطفل بشكل عام، تظهر وجود ألوان

لأدب الطفل منها ما يسمى بالأدب التجاري، ومنها ما يسمى بالأدب التعليمي ومنها ما يسمى بالأدب التربوي.

أما بالنسبة إلى النوع الأول فهو كما هو واضح يعنى أصحابه بالربح المادي دون الاهتمام بالقيم التربوية الهادفة، كثيراً ما نرى أصحاب هذا اللون من الأدب يهتمون بمظهر وبشكل الوسائط التي ينقلون بها أدب الطفل إلى الطفل نفسه، فيعتنون بالكتاب الذي يعتبر أهم وسيط في نقل أدب الطفل بشكله ومظهره، ومعنى ذلك أنهم يهتمون بغلاف الكتاب ونوع الورق والطباعة. وعلى الرغم من أهمية هذه المظاهر في أدب الطفل فإنها ليست هي الهدف الأساسي في الأدب الناجح. فهي مجرد عوامل معززة للأدب، وليست جوهرية فيه أي ليست أساسية فيه. فنظرة إلى الكتب التجارية نجد أنها تحتوي مضامين لا تتناسب مع مستوى السن المقدمة إليها. وإن كانت كذلك فهي لا تنقل في مضامينها معاني تربوية تهدف إلى غرس القيم والاتجاهات السلوكية في نفس الطفل. ومع خلوّها من هذه الأهداف فقد تتضمن سلبيات في الاتجاهات الواردة فيها. من حيث التوجيهات الأخلاقية والاجتماعية وأما بالنسبة إلى العنصر الآخر الذي يساعد المضمون الهادف في الوصول إلى الأطفال (اللغة) فلا يهتمون بها وقد تكون اللغة غير متناسبة مع مستويات السن أو أنها غير متناسبة مع فصاحة اللغة وكثيراً ما يستعملون مفردات اللهجات العامية.

أما الأدب التعليمي فهو يمثل في الكتب المدرسية التعليمية، التي تهدف إلى نقل مواد منهجية بهدف التعليم، لكن هذه الكتب تتعرض في مضمونها إلى أدب الطفل. فهي ولا شك تتضمن قصصاً وأناشيد وأشعاراً للأطفال، وهذه من أساسيات أدب الطفل ويفترض فيها إذاً أن تراعي اختيار ما يتناسب مع مستويات السن للأطفال فكتب المرحلة الابتدائية (من الأول إلى الثاني الابتدائي) أما بالنسبة إلى عنصر اللغة فيجب أن تعتمد الكتب التعليمية على اللغة العربية المبسطة وذلك لهدفين، الهدف الأول المحافظة على فصاحة اللغة والهدف الثاني التبسيط في نقل المواد التعليمية.

أما الأدب الثالث فيعني به الوسيط المخصص في نقل أدب الطفل مباشرة إلى الطفل، ويتمثل ذلك في البرامج الإذاعية والتلفزيونية الموجهة للأطفال وفي المجلات الخاصة

بهم وفي التسجيلات الصوتية مثل الأسطوانات والأشرطة والتسجيلات الصوتية المرئية مثل الأفلام وهذه الأساسيات تستطيع أن تحقق نجاحاً في نقل أدب الطفل بصورة جيدة إذا تمثلت بمواصفاتها الخاصة .

وبالتقييم لأدب الطفل بشكل عام نتوصل إلى النتائج التالية:

1- أن أدب الطفل يجب أن يحتوي الأساسيات (القصة ، الأناشيد والشعر)

2- أن يكون الوسيط في النقل لأدب الطفل وسيطاً جيداً (كتاب الطفل ، المجلة ، الإذاعة ، التلفزيون ، السينما ، المسرح) .

3- أن أدب الطفل الناجح هو الذي يحتوي على أدب يتناسب مع مستويات السن ومراحل الطفولة .

4- أن يصل إلى أيدي الأطفال دون تدخل من الكبار .

5- أدب الطفل الناجح في رأينا هو الذي يربط الحاضر بالماضي .

6- ومن صفات أدب الطفل الناجح أن يعمر طويلاً ، أن ينفع أو يخدم لأكثر من جيل .

7- ومن صفات أدب الطفل الناجح أن يخاطب خيال الأطفال وعاطفتهم معاً .

المراجع

أولاً :المراجع العربية:

1- إبراهيم (نبيلة) : حكايات الخرافة ، القاهرة 1962 .

2- أبو معال (عبد الفتاح) : أثر وسائل الإعلام على الطفل ، دار الشروق عمان ، 2001 .

3- أبو معال (عبد الفتاح) تنمية الاستعداد اللغوي عند الأطفال ، دار الشروق ، عمان 1999 .

4- أبو معال(عبد الفتاح) : دراسات في الأناشيد ، عمان ، 1984 .

5- أبو معال (عبد الفتاح) : في مسرح الأطفال ، دار الشروق ، عمان ، 1986 .

6 -عبد الحميد (عبد العزيز) : القصة في التربية ، دار المعارف ، القاهرة 1956 .

7- جعفر (عبد الرزاق) : أدب الأطفال ، دمشق 1974م

8- الحديدي (علي) : الأدب وبناء الإنسان ، جامعة ليبيا ، 1973 م .

9- الحديدي (علي) : في أدب الأطفال ، القاهرة 1976 .

10- خورشيد (فاروق) : أضواء على السيرة الشعبية ، القاهرة 1972 .

11- حميدة (عبد الرزاق) : قصص الحيوان في الأدب العربي ، القاهرة 1962 .

12- رشيد (كمال) : أناشيدي (ديوان شعر للأطفال) ، عمان 1984 .

13- رضوان (محمد) : الطفل يستعد للقراءة ، القاهرة 1998 .

14- رضا (محاسن) : دليل كتابة المواد ، القاهرة 1975 .

15- شرايحة (هيفاء): أدب الأطفال ومكتباتهم، عمان 1978م.

16- شلبي (محمود): هكذا يسمو الوطن، عمان، 1980م.

17- العروسي(محمد) : الطفل في الأدب العربي، مجلة الفكر 1975 م.

18- العظماوي (إبراهيم): النمو النفسي للطفل، بغداد 1992 م.

19- علي (فؤاد): قصصنا الشعبي، القاهرة 1965 .

20- القلماوي (سهير): ألف ليلة وليلة ، القاهرة 1972م.

21- محمد (معتوق) : منهج رياض الأطفال، طرابلس، 1996م.

22- نجيب (أحمد) : فن الكتابة للأطفال، القاهرة 1982م.

23- نجيب (أحمد): المضمون في كتب الأطفال، القاهرة 1979 .

24- نشأت (كمال): في النقد الأدبي، بغداد 1970م.

25- الهيتي (نعمان): أدب الأطفال فنونه ووسائطه، بغداد 1976م.

26- يوسف (عبد التواب): حلقة العناية بالثقافة القومية للطفل، القاهرة 1970م.

27- هلال (محمد): الأدب المقارن، القاهرة 1961 .

ثانياً:

1- Isak Dinesen . Last Talles,) Karolom House (New- Yourk, 1957 .

2- Paw /Hazarad Books for children and men, Poston thorn, 1944 .

3- Lewis spen . The outlines of my tholog NewYork, 1972 .

4- Phyllis fenner . what children Reed , New York, 1977 .

5- Meirls Corenling Acritical History of childrens literature , NewYork, 1975 .

في وقتنا الحالي بدأ الاهتمام بأدب الأطفال في جميع أجزاء العالم العربي، حيث تمت ترجمة الكثير من المؤلفات الأوروبية، وكتب الكثير من الكتابات والمؤلفات المحلية، بالإضافة إلى ظهور فنون كثيرة كمسرح الطفل والتمثيليات التلفزيونية والإذاعية، وكذلك المجلات المصورة، والكتب المتنوعة، وأنشئت المكتبات الخاصة بالأطفال، وظهرت دور نشر ومطابع متخصصة بأدب الأطفال. والأردن شأنه شأن مثيلاته من الدول العربية فقد بدأ بالاهتمام بأدب الأطفال فيه حديثاً.

وعلى الرغم من العناية والاهتمام بأدب الأطفال في الأردن، لم تظهر دراسة أدبية نقدية جادة جامعة لأدب الطفل وتطوره، تجمع بين ثناياها صوراً وألواناً من أدب الطفل، يمكن الرجوع إليها كدراسة مركزة تفي بالغرض في مجال أدب الطفولة.

ونظراً لأهمية هذا اللون من الأدب، وخاصة في هذه الأيام، التي أصبحت فيه حركة الكتابة الأدبية بشكل عام، وكتابة أدب الأطفال بشكل خاص، حركة نشطة، وأخذ الكثيرون من الكتاب والأدباء والمهتمين والمبتدئين والهواة، يكتبون للأطفال في موضوعات مختلفة: القصة، والمسرحية ، والشعر والأناشيد، والمسلسلات وبرامج الأطفال.

فخطة هذا الكتاب تناسب الدراسات الجامعية ومعاهد المعلمين والكليات والمهتمين بكتابات الأطفال وآدابهم.



دار الشروق للنشر والتوزيع

المركز الرئيسي - عمان/ الأردن - تلفون ٤٦١٨١٩٠-٤٦١٨١٩١-٤٦٢٤٣٢١

فاكس ٤٦١٠٠٦٥ ص.ب ٩٢٦٤٦٣ عمان ١١١١٨ الأردن

فرع الجامعة الأردنية هاتف: ٥٣٥٨٣٥٢

E-mail:shorokjo@nol.com.jo

www.shorok.com

وكلاؤنا في فلسطين

دار الشروق للنشر والتوزيع - رام الله - المنارة - تلفاكس: ٠٢/٢٩٦١٦١٤

دار الشروق للنشر والتوزيع - غزة - الرمال الجنوبي - تلفون: ٠٦/٢٨٤٧٠٠٣

